التربية في مرحلة الطفولة المبكرة

« التربية فى مرحلة الطفولة المبكرة »

أ . د . عبد الفتاح أحمد حجاج
استاذ اصول التربية
بجامعتي الاسكندرية وقطر

تمهـــيد :

جرت العادة على ان ينظر القائمون على أمر تربية صغـار الأطفال الى تلك العملية فى ضوء اوضاع وأبعاد الأسرة والمجتمع . وفى ذلك فان برامج التربية الجماعية لتلك الفئة من الأطفال ينظر اليها كأدوات نمو الطفل فى شتى الجوانب الجسمية والحسية الادراكية والمعرفية الذهنية واللغوية والاجتماعية والانفعاليـة وغير ذلك . على ان الأمر المشترك الشائع بين مختلف برامج تربية هذه الفئة من الأطفال ما نلحظه من تحول من اعتبار هذا النمط من التربية كسبيـل لتشجيع عملية التطبيع الاجتماعى للطفل وانمائه انفعاليا الى اعتباره كسبيل لتهيئة الفرصة للتعليم المعرفى والأكاديمى فى سن مبكر قدر الامكان[1] .

ولعل نقطة البدء التى تفيد فى استيعاب وتفهم تطور تربية الطفولة المبكرة الى ان وصلت بها الى صورتها الحديثة تتمثل فى استعراض وفهم اعمال كبار المفكرين الذين اهتموا بهذا الميدان والذين اثرت كتاباتهم وأفكارهم فى صياغة ووظائف ومؤسسات تربية الطفولة المبكـرة حتى يومنـا الحاضر . وتشمـل قائمـة هؤلاء المفكرين شخصيات من امثال « كومنيوس » فى القرن السابع عشر ، و « جان ديوى » و « ماريا مونتسـورى » و « ستانـلى هول » فى القـرنين التاسـع عشر والعشرين ، ثم « ادوارد ثورنديك » و « جان بياجيه » و « ارنولد جيزيل » فى القرن العشرين ، ولا تتضمن هذه القائمة اسماء كثيرين من الفلاسفـة وعلماء

النفس واخصائى نمو الطفل والمربين الذين تركت أفكارهم وآراؤهم بصمات واضحة على تطور تربية طفل ما قبل المدرسة .

السياق الاجتماعى السياسى لتربية طفل ما قبل المدرسة :

اقترنت الجهود الأولى لتربية طفل ما قبل المدرسة بالسعى نحو تحقيق نوع من الحراك الاجتماعى للأطفال الذين ينتمون الى فئات اجتماعية أدنى ، وكذا بالسعى لاصلاح التعليم العام الرسمى . وتشير بعض الكتابات فى هذا الموضوع الى ان الكثيرين يتوقعون ان برامج تربية ما قبل المدرسة تلقى بآثارها على البيت والمدرسة ، وأن اساليبها التربوية تؤدى الى تغيرات فى المدرسة الابتدائية وان رعاية الأطفال فى سن مبكرة يمكن ان تفضى الى كسر دائرة الفقر .[٢] ولقد كان من ابرز دوافع « كومنيوس » للاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة مالاحظه من كآبة حياة الأطفال فى أيامه ، ونادى بضرورة اتباع « المرح والتخفيف Hmour & Lightness » فى دروس الأطفال . أما « بستالوتزى » كمفكر تربوى ومعلم فلقد نادى بوجوب اتاحة الفرصة لتربية فقراء الأطفال فى هذه السن المبكرة فى المدارس . كذلك فان « ماريا مونتسورى » بدأت برنامجها التربوى للأطفال فى الاحياء الفقيرة بهدف مساعدتهم على ان يكونوا مواطنين مستقلين .[٣] وبنفس المثل فان الممارسات المعاصرة أو الحديثة لتربية طفل ما قبل المدرسة تطورت عن دوافع اصلاحية مشابهة لتلك التى سادت الفترات الماضية .

ولقد ضاعف من الاهتمام بتربية طفل تلك المرحلة ما شهدته الفترة التى اعقبت الحرب العالمية الثانية وحتى منتصف الستينات من تغيرات اجتماعية ملموسة . ولعل من أهم تلك التغيرات خروج المرأة وانخراطها فى سوق العمل فى العديد من المجتمعات وتزايد اعداد النساء العاملات . كما ان زيادة الاتجاه نحو التحضر والاستقرار فى المدن والنزوح من الريف اضحى من الظواهر الملموسة . ولقد ترتب على ذلك تفتت الأسرة الممتدة ، وضرورة ايجاد بديل لرعاية الأطفال والاشراف عليهم . كما ان ارتفاع المستوى الاقتصادى والذى بدأ يحسه عديد من الأفراد فى المجتمعات المختلفة حفزهم الى التطلع نحو اتاحة

فرصة أفضل لتربية وتعليم أطفالهم .

وخلال هذه الفترة برزت جهود الكثيرين من علماء النفس والتربية فى جمع أطراف نتائج البحوث والدراسات حول نمو الطفل وتعلمه والعوامل المسهمة فى خفض كفاءة الأطفال صغار السن ، والتى من بينها الحرمان من الأم والدخل المنخفض وسوء التغذية والتحيز الاجتماعى . ولقد تبوأت أعمال « بياجية » حول نمو الطفل مكانا مرموقا فى هذا الصدد ، وكذا ما تمخضت عنه دراسات السلوكيين من جوانب تطبيقية .[٤] ولقد كان من نتيجة ذلك اعادة النظر فى نظريات النمو وتعديل المتواتر عنها .[٥] ولقد أدت هذه التغيرات كذلك الى سيادة فكرة الدور المؤثر للبيئة فى النمو ، وكذا الى انتشار نظرة التفاعل المتبادل بين الأطفال وبيئاتهم الطبيعية والبشرية وتأثيرهم فيها وتأثرهم بها . هذا ولقد نجم عن تلك الاتجاهات اجتماعية وسياسية واقتصادية وعلمية ان تنامى الوعى بأهمية وخطورة التربية فى هذه المرحلة على الصعيدين الاجتماعى والسياسى بوجه خاص ، وأضحى الاهتمام بالطفل وتربيته فى سن ما قبل المدرسة أمرا طبيعيا .

افتراضات وأهداف النمو فى هذه المرحلة :

من المهم لدى تنظيم أى برنامج تربوى لمرحلة الطفولة المبكرة ان نبدأ بالتعرف على مراحل النمو العامة للأطفال المشاركين ، وكذا الافتراضات المحددة لكيفية تعليم الأطفال وتعلمهم فى هذه المرحلة على أفضل نحو ممكن ، اضافة الى تحديد اهداف للبرنامج يمكن تحقيقها . ان ميدان معرفة مستويات نمو الأطفال يشمل معلومات تنتمى الى مجالات اساسية ثلاثة هى ، المجال المعرفى الذهنى ، والمجال النفسى الاجتماعى ، والمجال العضوى الحركى . وفى ذلك فان لعالم النفس السويسرى « بياجيه » بصيرة نافذة شاملة فى تلك المجالات الثلاث ، ومن ثم فان اعماله تسهم فى تحديد اسس النمو والتى عليها يمكن وضع الافتراضات والأهداف .

ويرى « بياجيه » ان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وست سنوات يمرون بما يطلق عليه المرحلة قبل العملية أو الاجرائية preoperational . والأطفال فى هذه المرحلة عموما يكتسبون بسرعة المهارات اللغوية ، وعادة ما

يكونوا شغوفين بمعرفة واستخدام الجديد من الكلمات بعبارة اخرى فهم عادة شغوفون بالتعلم محبون للكشف والارتياد يجربون مافى البيئة ليتعلموا عنها بتفصيل أوفى . وبذلك يمكن للأطفال ان يخرجوا عن التقوقع حول ذواتهم ، وان يتعلموا بالتدريج تقدير وجهة النظر المغايرة . على ان من محددات الطفل فى هذه المرحلة تمسكه بالحقيقة الماثلة للعيان أى الواقع الملموس ، غير انه قد يسعى على استحياء للبحث عن علل واصول الأشياء الخافية . وطبقا لما يراه « بياجيه » ، فان من شأن تلك المحددات فى بعض الأحيان احداث صعوبات للطفل فيما يتعلق بتقبل وفهم المفاهيم التى تعكس الادراك البصرى مثل الاحجام والأطوال والأوزان[٦] .

على أن الأطفال فى هذه المرحلة قبل العملية أو الاجرائية preoperational يثبتون على جانب واحد من الشيء الذى يتعاملون معه ويجدون صعوبة فى ادراك جوانب أخرى غيره . هكذا فان القدرة على التعليل تبدأ فى احتواء ظاهرة السببية اى السبب والنتيجة . وفى هذه المرحلة أيضا عادة ما يخلط الأطفال بين الحقيقة وما يعتقدون فيه ، ومن ثم يضفون صفات انسانية أو حيوانية على لعبهم وعرائسهم . ويقرر « بياجيه » ان الأطفال يخلطون بين عالم اليقظة والاحلام ويبدو ذلك جليا خلال لعبهم . واستنادا الى هذه القدرة على اطراد التفكير فيما يعتقدون فيه ، فان بوسع الطفل استخدام اللعب لمساعدته على حل المشكلات ، أو تجريب الجديد من الأدوار والأنشطة وكذا ليتعلم وينمو . وعليه ، فان اهمية اللعب كمظهر وجانب مهم فى عملية النمو فى مرحلة الطفولة المبكرة ليس بحاجة الى تأكيد اكثر .

ويتخذ اللعب صورا شتى ، غير انه امكن ملاحظة ستة أنماط من اللعب يمكن التعامل معها كمراحل ومستويات ، وتشير الى أهمية توفير البيئة التربوية التى تسمح بحدوث تلك الأنماط جميعها . هذه المراحل الست فى تتابعها النمائى وترتيب تعقيدها هى :

١ ـ اللعب العفوى التلقائى unoccupied play حيث يقوم الطفل بالنظر مثلا الى لعبة كأن تكون دمية أو سيارة أو ما شابه ذلك .

٢ ـ اللعب المنفرد solitary play حيث يلعب الطفل بمفرده غير مدرك لأى شيء

سوى ذاته واللعبة التى تشغله .

٣ ـ اللعب بالمراقبة onlooker play حيث يراقب الطفل الاخرين اثناء لعبهم بينما لا يشارك هو فى اللعب .

٤ ـ اللعب الموازى parallel play حيث يكون هناك طفلان او اكثر يمارسون اللعب فى نفس الوقت ، وان كان كل منهم يلعب بشيء مغاير ويقوم بانشطة مختلفة عن الآخرين .

٥ ـ اللعب بالمشاركة associative play وهو نمط مماثل للعب الموازى غير انه عادة ما يتم اللعب مع تبادل فى الحوار بين الأطفال .

٦ ـ اللعب التعاونى cooperative play حيث يلعب الأطفال وينشطون سويا لتحقيق هدف مشترك ، وفى سبيل ذلك غالبا ما يتبادلون اللعب ويوزعون الأدوار على أنفسهم ، وكذا يتبادلون الحوار[٧] .

ويمكن ملاحظة أى من انماط اللعب الستة المذكورة بين الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين الرابعة والسادسة ، ولكن غالبا فان الأنماط الثلاثة الأخيرة هى الأكثر شيوعا . وبناء على ذلك فان غرفة الدراسة يتعين ان تنظم بحيث توفر مواد اللعب وتتيح الفرصة والمساحات اللازمة لكل نمط من انماط اللعب ومن ثم امكان حدوث التعلم .

والى جانب الحاجة الى اللعب ، فلقد لاحظ بياجيه ان الأطفال فى هذه المرحلة العمرية اقل انانية أو تمركزا حول الذات ، ويسهل تشكيلهم بواسطة ما يقومون به من نشاط فى البيت أو المدرسة[٨] . ولعل الذهاب الى المدرسة ومعايشة الأطفال الاخرين وكذا المربية يمكن ان تمثل دوافع قوية بالنسبة للطفل ، واذا ما توفر جو للتعلم آمن وغير مهدد وأن كان يتحدى قدرات الطفل ، فان ذلك من شأنه الافادة من تلك المصادر الطبيعية للدافعية . وعادة ما يكون الطفل بين الرابعة والسادسة من عمره بحاجة الى المديح والابتسام والتشجيع أو التقدير الايجابى بوجه عام ويستجيب لها . ونظرا لخصائص مرحلة اللمو هذه وابتعاد الطفل من القاعدة الأساسية أى التمركز حول الذات ، فان التشجيع والاحترام

من شأنها أن يسهما فى دعم صورة الطفل عن ذاته ومن ثم تنعكس عن ناتج التعلم . كذلك فان الأطفال بين الرابعة والسادسة ينمون جسميا بصورة متسارعة ، ومن ثم فهم بحاجة الى برنامج غذائى متوازن يواكبه تمرينات جسمية وبدنية ملائمة وفترات راحة كافية .

وفى ضوء هذه الخلفية للنمو كما وضعها « بياجيه » ، فان البرنامج الجيد لتربية الطفل فى مرحلة النمو الأولى (أى ما قبل المدرسة) ينبغى ان يتيح الفرصة للارتياد والكشف والتجريب والاستقصاء فى اطار بيئة تعلم منظمة وان كانت تبعث على الابداع والابتكار . ومن ثم فان تصميم برنامج لتربية الطفل فى المرحلة المبكرة يمثل نهجا للتعلم الابداعى المفتوح .

ولعل من أهم دواعى ومبررات الأخذ به ما يأتى :

١ ـ ان الأطفال ينمون بمعدلات متفردة ومتفاوتة وليست ذات صلة بالعمر الزمنى ، ومن ثم فان المفروض توفير نشاطات متنوعة على مستويات مختلفة لمواجهة حاجات جميع الأطفال .

٢ ـ ان حب الاستطلاع الفطرى والشغف بالتعلم لدى الأطفال يمكن دعمه وزيادة فاعليته اذا ما توفرت للأطفال الفرصة لاشباع ميولهم واهتماماتهم الطبيعية . وفى ذلك فان « بياجيه » يقرر أن الأطفال يتعلمون على نحو افضل من خلال المشاركة والاحتكاك المباشر ببيئتهم وذلك بالملاحظة والفحص والتعامل مع ما يصلون اليه من أشياء وأشخاص .

٣ ـ ان التعلم هو ما يفعله الأطفال وليس ما يفعل لهم ، أى أن الطفل يجب ان ينغمس فى فعل التعلم . اما تعليم الأطفال باخبارهم او تعريفهم بأشياء معينة فلا ينجم عنه سوى لفظية جوفاء .

٤ ـ ان اللعب هو سبيل الطفل للتعلم والعمل حيث يكتسب الطفل العديد من المهارات من خلال اللعب .

٥ ـان الأطفال يتعلمون الكثير من بعضهم الآخر بما فى ذلك احترامهم لذواتهم وللآخرين ، وكذا سبل تعلم كيفية التعلم Ways of Learning How to Learn فضلا عن الشعور بالمسئولية والانجاز . ويصف « بلوم » هذه السمات الأساسية لتعلم التعلم learning to learn بأنها القدرة على تلقى التعليم من الراشدين مع ارجاء الحصول على مثوبة التعزيز ، وزيادة دافعية التعلم . كما انها تشمل ايضا الاتجاهات الأساسية نحو المدرسة والمعلم(٩) .

٦ ـان مدى ثراء بيئة التعلم وتنظيم بنائها واحتوائها على مواد تعلم ملموسة ومحسوسة لهى من الأمور الحيوية لمساعدة الأطفال على التعلم .

٧ ـان اليوم المتكامل والذى يتضمن العمل فى مراكز أو زوايا توجيه تثير الدافعية للتعلم فى شتى الاتجاهات لهو احد المناحى الابتكارية لتعلم المهارات الأساسية وذلك باعتبار الحياة نطاقا واسعا من جميع الأنماط المهارية والأنشطة المتداخلة . ومن ثم فان المنحى التكاملى من شأنه مساعدة الطفل ليدرك كيف ان المهارات المكتسبة حديثا يمكن ان تتسق مع مجاله الخبرى الأوسع ومن ثم تمثل سببا للتعلم . بعبارة أخرى فان ذلك يجعل الطفل يدرك ان التعلم فى المدرسة يساعده على ان ما يكتسبه من مهارات من شأنه مساعدته على الحياة اليومية .

٨ ـان جو التعلم المبنى على الثقة والحرية الموجهة يشجع الطفل على استخدام مبادرته والاعتماد على النفس حيث ان الأطفال بحاجة الى الأمن ، وان كانوا فى نفس الوقت بحاجة الى تحديات مناسبة . وهكذا نلمس حاجتهم للمديح على الأعمال التى يحسنون اداءها مهما صغرت .

٩ ـان تفرد الطفل كما تعكسه شخصيته واسلوب تعلمه يجب ان يكون موضع تقدير(١٠) .

مؤسسات التربية فى مرحلة ما قبل المدرسة :

أولا : دور الحضـانـــة :

تـزايـدت اعـداد دور الحضـانـة nursery schools بمعـدل ســريـع خــلال السبعينات . وبالرغم من ان هناك تفاوتا ملموسا بين دور الحضانة فان برامجها تمتد عادة لنصف اليوم وذلك بالنسبة للأطفال بين سن الثانية والنصف والخمس سنوات حيث يذهبون الى المدرسة ما بين يومين الى خمسة ايـام فى الاسبوع . وتتألف صفوف دور الحضانة من مجموعات من الأطفال يبلغ عدد المجموعة ما بين خمسة عشر الى عشرين طفلا يقوم على تربيتهم اثنتان او ثلاث من المربيات . ومن الملاحظ ـ بصفة عامة ـ ان مدارس الحضانة الجيدة تقوم على تربية اطفال الطبقة الوسطى والـذين ينتمون الى خلفيـات اجتماعيـة واقتصاديـة فوق المتـوسط . وتشرف على دور الحضانة عادة الهيئات الدينية والتعليمية او التعاونية أو الأفراد . وفى بعض الحالات فان دور الحضانة تقام بغرض الربح ، وفى حالات أخرى لا ينظر الى هذا الجانب . أما دور الحضانة التعاونية فيقـوم سكان منـطقة مـا أو العاملون بمؤسسة ما باقـامتها وادارتهـا بهدف تـربية اطفـالهم . وفى مثل تلك الحـالات يلاحظ عـادة انغماس الآبـاء ومشاركتهم فى ادارة العمـل بمثل تلك الحضانات بصورة واضحة . وفى العـديد من الحـالات يشترط الحصـول على ترخيص او تصريح باقامة مدرسة حضانة من السلطات التعليمية والاجتماعية بمقتضى توفر شروط معينة تتعلق بالحد الأدنى من المساحة اللازمة لكل طفل ، ومعدل الأطفال لكل مربيـة ، ومستويـات السلامـة فى المكان وكـذا الشروط الصحية . ومن الغريب ـ فى مقابل ذلك ـ ان التصريح او الترخيص لا يعنى كثيرا بمؤهلات المربيات أو مدى فاعليـة البرنـامج . وفى هـذا الصدد ، فـان الممارسة فى المجتمعات المختلفة تتباين بصورة ملموسة حيث نجد انه فى بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة ، وجد ان غالبية المديرات والمربيات فى دور الحضانة يحملن درجة جامعية وحصلن على بعض التدريب فى مجال تربية اطفال

ما قبل المدرسة .[١١] كما انه فى الكثير من الحالات يقوم بالتعليم فى تلك الدور معلمات مؤهلات ممن سبق لهن العمل ويفضلن ان يعملن لبعض الوقت بعد تقاعدهن .

أهداف دور الحضانة :

يعتبر التطبيع الاجتماعى للطفل الصغير هـو الهدف الـرئيسى لبرامـج دور الحضانة وعليه ، فان تلك المؤسسات تؤكد على النمو الانفعالى والوجدانى للطفل اضافة الى نموه ككل ، وكذا ادراكه لمفهوم الذات لديه[١٢] . وينـظر الى دور الحضانة ـ على هذا النحو ـ باعتبارها امتدادا لبيئة الطفل فى البيت .

ويعتبر اللعب السبيل الأساسى للتعلم فى تلك الدور لأطفال هذه المرحلة . ومن ثم فان محور البرنامج يتمثل عادة فى الأنشطة الفنية الابداعية ، وكذا اللعب ذى الصبغة الاجتماعية sociodramatic play والتشبيهات التى من شـأنها تنمية الخيال fantasy . وفى ذلك فان الأدوات والتجهيزات المتاحة للعب لها اثر بارز فى مدى فاعلية تلك الأنشطة . هذا ويغلب على دور الحضانة التقليدية تمركز برنامجها حول الطفل وتتسم بقدر كبير من التساهل فى العمل ، وان جـل الاعتماد فى صياغة البرنامج التربوى وتحديده يتوقف على الفهم الحدسى من جانب المعلمة أو المربية لنمو الطفل وخصائصه . وبرغم ما اشرنا اليه من تساهل الا ان الطابع العام عادة فى مثل هذا الدور يتطلب من الأطفال نوعا من الانصياع لما هو مخطط من أعمال وأنشطة ، وكذا الانضباط فى السلوك والخلق[١٣] .

ولعل من الأهداف الجزئية المحددة لدور الحضانة ما يتمثل فى دعم تركيز وانتباه الطفل ، وكذا تنمية قدرته على مواصلة عمل ما والانهمـاك فيه ، اضـافة الى التفاعل الايجابى مع الاقران والمعلمين ، وكذا استخدام الجمل الصحيحة ذات المدلول فى الحديث ، وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطفل نحو المدرسة وضبط الدوافع ، فضـلا عن الفعاليـة الاجتماعيـة والسلوك المحمود وتنميـة الشعور بالانجاز .[١٤] كما ان من اهم الأهداف التى تسعى دور الحضانة لتحقيقها عادة

النمو المتكامل للطفل مع التركيز على النمو الاجتماعى والانفعالى .

منهج دور الحضانة :

تعمد دور الحضانة ، فى سبيل تحقيق النمو الاجتماعى الانفعالى للطفل ، الى تقديم برنامج يقوم على اللعب فى اطار بيئة مادية آمنة ومجهزة بصورة معقولة . ولعل من أكثر الأنشطة شيوعا وانتشارا فى دور الحضانة اللعب بالمكعبات والأجسام واللعب الحر خارج غرف الدراسة ثم سرد القصص وتعليم الأطفال مبادىء الاعداد والأشياء أو العلوم بصورة غير نمطية . كذلك يقوم الأطفال بتمثيل ادوار أعمال البيت والأنشطة فى البيئة المحلية فضلا عن تعليمهم مبادىء الموسيقى والانشاد ، واصطحابهم فى نزهات قصيرة . ويغلب على أساليب التعليم أو التربية فى دور الحضانة ان تكون موجهة من قبل المربية ولمجموعة الأطفال ككل مع اتاحة فرص محدودة للأنشطة الفردية ، ويصاحب ذلك عادة التعزيز الايجابى للسلوك المرغوب فيه .

ولعل البرنامج اليومى لدار حضانة نصف يومية يتضمن فى الغالب ما يأتى :

١ ـ فترة للعب الحر غير المنظم بهدف الاستكشاف والتعرف .
٢ ـ فترة للنشاط الجماعى حيث يتحلق الأطفال حول المربية ويتلقون توجيهات منها .
٣ ـ فترة لتناول وجبة خفيفة .
٤ ـ فترة للعب الحر خارج غرفة الدراسة فى دار الحضانة .
٥ ـ فترة تجتمع فيها المربية مع الأطفال حيث يمارسون انشطة منظمة تجمع خيوط انشطة اليوم .

هذا وتشمل الأنشطة الخاصة بالاستكشاف والتعرف والتربية الفنية والمشروعات الابداعية واللعب السوسيودرامى واللعب بالمكعبات والاجسام واللعب بالدمى وتمثيل ادوار اعمال البيت وغير ذلك . اما فترة النشاط الجماعى فى غرفة الدراسة فتتضمن تعليم مفاهيم معينة وكذا المهارات اللغوية الشفهية

بالاضافة الى الموسيقى والانشاد . اما الفترة الاخيرة فتخصص عادة لقراءة أو سرد القصص والحكايات وتمثل خاتمة انشطة اليوم .

وفيما يتعلق باللعب فان مربيات دور الحضانة يتفاعلن مع اعداد محدودة من الأطفال خلال فترة اللعب الحر تاركات للأدوات ومواد اللعب ما يهيء الفرصة لتنظيم نشاط اللعب وفقا لما يختاره الطفل . وفى ذلك فان الطفل يستغرق عادة فى هذه الأمور وعلى طول المدة المخصصة لتلك الفترة . أما سرد القصص فتقوم المربية بذلك على مسمع من الأطفال كمجموعة واحدة .

ولعل اوسع مناحى تنظيم المنهج انتشارا فى دور الحضانة المنحى القائم على الوحدة Unit - based Curriculumوالذى يتمثل فى اتخاذ الأمور التى تروق للطفل محورا لنشاطه ، ومن أمثلة ذلك حديقة الحيوان ، العطلة ، الأطعمة ، الفصول والمواسم ، الحيوانات الأليفة ، العائلة وغير ذلك . وتتضمن تلك الوحدات انواعا شتى من الأنشطة بما فيها من المهارات اللغوية الشفهية والقصص والموسيقى والفن والتمثيل والرحلات وما الى ذلك . وتمثل تلك الأنشطة سبيلا الى التفاعل الاجتماعى للطفل والتعلم الحس حركى ، وتنمية مفاهيم الذات . ويقوم منهج دار الحضانة اساسا على ميول واهتمامات الأطفال من ناحية وتصورات المعلمين عن نمو الأطفال من ناحية اخرى ، والتى تستمد من ادراك المربية ووجهة نظرها عن حاجات الطفل العاطفية . وبصفة عامة فان برنامج دار الحضانة يكون ناجحا بقدر ما تنجح المربيات فى خلق بيئة للتعلم الناجح اكثر مما يمكن ان يتوفر من مكونات ومحتويات جيدة فى المنهج[١٥] .

أثر دور الحضانة :

للوقوف على مدى الأثر الذى تحدثه عملية التربية فى دور الحضانة اجريت بعض الدراسات فى مناطق مختلفة نشير هنا الى بعضها خاصة تلك التى تتسم بالأحكام فى منهجها واجراءاتها . من امثلة تلك الدراسات ماقام به « شابيرو

Shapiro »[١٦]للوقوف على اثر بيئة دور الحضانة وامكاناتها المادية والبشرية فى تحقيق اهدافها . شملت تلك الدراسة سبعة عشر دارا للحضانة فى الولايات المتحدة من تلك التى تتبع نظام النصف يوم والتى تقبل اطفالا فى نحو سن الرابعة . ولقد ركزت الدراسة على جوانب معينة مثل حجم الفصل ، معدل الأطفال الى الكبار فى دار الحضانة ، ونصيب الطفل الواحد من المساحة . وفى كل تلك الدور كانت التجهيزات والامكانات والأدوات متماثلة تقريبا ، وتتمشى مع المستويات المتعارف عليها بمعنى ان بها ركنا للدمى والعرائس وركنا للأدوات الفنية ، وركنا للألعاب المهارية والمكعبات ، كما ان تلك الدور كانت مجهزة بمساحات للعب فى الرمل والماء واجزاء لأعمال الخشب ، وأرفف للكتب كمكتبة وركن للموسيقى وآخر لأدوات دراسة العلوم . ولقد اسفرت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين حجم الفصل ومدى التفاعل الاجتماعى بين الأطفال وان كان حجم الفصل له اثر على مسألة تفرد الطفل أى العناية به كفرد مغاير للآخرين كذلك كشفت الدراسة على ان المعدل المثالى للكبار الى الأطفال هو ١ الى ٨ أى مربيتان للفصل المكون من خمسة عشرة طفلا . ولكن زيادة عدد المربيات الى ثلاثة مثلا بزيادة عدد الأطفال الى ما فوق خمسة عشر للحفاظ على المعدل النموذجى اثبت انه ليس عاملا فعالا فى الحفاظ على العلاقة النموذجية بين الأطفال والمربية ولا يساعد على الاهتمام الفردى بكل منهم . كذلك تشير نتائج الدراسة الى ان الفصول المزدحمة وكذا الفصول الواسعة اكثر من اللازم حيث نصيب الطفل من الفراغ اكثر من المعدل المطلوب كلاهما يساعد على عدم انهماك الطفل وانغماسه فى النشاط بصورة فعالة . ووثيق الصلة بذلك ما توصلت اليه الدراسة من ان الحجم المثالى للفصل هو ذلك الذى يتيح للطفل نصيبا من المساحة يتراوح بين ثلاثين وخمسين قدما مربعا . كشفت الدراسة ايضا من خلال نتائجها عن ان سلوك الأطفال يتباين باختلاف مراكز الأنشطة التى يمارسونها فى اطار دار الحضانة . وفى هذا فان ركن الدمى والمكعبات قد حظى بأكبر قدر من التفاعل الاجتماعى بين الأطفال وان ذلك الركن محبب عادة اليهم حيث يختارونه لنحو ٣٧٪ من الوقت ويقبلون على ركن المواد الفنية ٢١٪ من الوقت . وفيما يتعلق

بمدى التفاعل بين الطفل والمربية فلقد وجد انه يبلغ اقصى مداه حين يمارس الطفل الأعمال الفنية ، وادنى مدى له حين يمارس ألعاب المكعبات والدمى . هذا وقد بدا من الدراسة ان المربيات يعمدن الى السماح للأطفال باللعب الحر التلقائى فى الركن المخصص لألعاب الدراما مما يؤدى الى تدعيم التفاعل الاجتماعى بينهم .

وفى دراسة أخرى[١٧] اجريت بهدف تحديد قيمة عدم تجانس البيئة أو المحيط فى دور الحضانة للأطفال من سن الثالثة الى الخامسة وجد ان بعض الأطفال ـ وفقا لسجلات ملاحظتهم ـ يقبلون على الأعمال المنظمة تحت اشراف الكبار مثل المشروعات أو اركان الطهى وأعمال البيت ، بينما يقبل اطفال آخرون وباطراد على انشطة الأركان التى لا يتدخل الكبار كثيرا فيها مثل الأعمال الفنية والمكعبات وأعمال الأقمشة وما الى ذلك . على أن كلا القطاعين من الأركان والأنشطة وجد انه ضرورى لمواجهة حاجات الأطفال وتنمية ميولهم .

مدى فاعلية دور الحضانة :

من الملاحظ ان الدراسات التقويمية فى مجال دور الحضانة محدودة بشكل واضح ، وقد يعزى ذلك الى القصور فى تحديد الهدف بصورة دقيقة . وبدون ذلك التحديد فان من الصعب وضع معايير ملائمة لقياس أثر دور الحضانة ومدى فاعليتها . وعليه فان تقويم اهداف النمو الانفعالى والاجتماعى للطفل اتسمت عادة بالصبغة الذاتية[١٨] .

وفى مجال اثر الالتحاق بدور الحضانة على التحصيل الدراسى اسفرت دراسة عن الآثار بعيدة المدى للالتحاق بدور الحضانة على تحصيل اطفال الطبقة المتوسطة اجتماعية واقتصاديا ، ان مهارات الأطفال فى مجال القراءة والحساب ومهارات الادراك الحركى لم تختلف عن مثيلتها فى مجموعة متشابهة من الأطفال الذين لم يلتحقوا بدور الحضانة[١٩] . بعبارة اخرى فان البيئة المنزلية للبيت من بيوت

الطبقة المتوسطة اجتماعيا واقتصاديا لها من الفعالية ما لدار الحضانة فى تهيئة الطفل للأعمال المدرسية بالصف الأول من المدرسة الابتدائية . وهذه النتيجة ليست مستغربة حيث ان الجانب الأكاديمى ليس من بين اهداف التربية فى دور الحضانة . وفى هذا السياق تجدر الاشارة الى انه ليست هناك دراسات تتعلق بالآثار الاجتماعية والانفعالية لدور الحضانة .

لقد اثيرت قضية التوسع فى دور الحضانة فى الآونة الأخيرة ومدى جدواها فى ضوء شعبيتها كمؤسسة تربوية ومدى الاقبال عليها . وفى ذلك يشير بعض الباحثين الى ان « هناك الكثير من الجدل هذه الأيام يثيره جزئيا عامل الصدفة واحيانا جانب العمد حول ان الطفل الصغير لا يمكن ان ينمو بصورة ملائمة مالم يلحق بدار حضانة جيدة[٢٠] وللرد على هذه المقولة قام الباحثان بتحليل البحوث المتعلقة بالحرمان من الأم ، وكذا البحوث المتعلقة بالالتحاق المبكر والمتأخر للأطفال بالتعليم وذلك من الثلاثينيات وحتى بداية الستينات وتوصلا الى ان الالتحاق بدور الحضانة يتيح الفرصة لحرية الام على حساب الطفل ، وانه يهدد تماسك البيت . ويعتقدان ايضا ان التعليم النظامى المبكر من شأنه ان يعمل على تجزئة الأسرة ويهدد رفاهية الطفل وان يؤدى الى المخاطرة بالاسراع فى نمو الطفل قبل ان يكون مهيئا لذلك من الناحيتين العصبية والعضوية ، وقبل ان يكون لديه استعداد ادراكى للتعلم . وقد توصل الباحثان من ذلك الى انه « لتحقيق أقصى وأفضل صور النمو العضوى والانفعالى والمعرفى يتعين علينا بذل أقصى جهد لتطوير البيئة المنزلية فى كليتها وابقاء الطفل فيها[٢١] ويقترحان ان يرجأ التعليم المدرسى حتى يبلغ الطفل السابعة أو الثامنة من العمر .

خلاصة :

يغلب على برامج دور الحضانة ان تكون لمدة نصف اليوم وذلك لأطفال الطبقة المتوسطة اقتصاديا واجتماعيا فيما بين سنى الثانية والنصف والخامسة . وتتمثل اهم اهداف مثل هذا البرنامج فى دفع النمو الانفعالى للطفل وتهيئة خبرات

التطبيع الاجتماعى اللازمة له . ويبنى المنهج عادة وفق تصور المربية عن نمو الأطفال ، ويحدث التعلم بأكثر مما يفعل ذلك المنهج المنمط . وفى ذلك فان اللعب السوسيودرامى من الأنشطة المحببة ويزيد التفاعل الاجتماعى للطفل وسلوكه السوى . على ان أثر دور الحضانة على المدى الطويل سواء في النمو بصفة عامة أو التحصيل الدراسى لازال امرا غير معروف حيث ان ما هو متاح من معلومات وبيانات عن ذلك الاثر جد ضئيل .

ثانيا : رياض الأطفـــال :

يقصد برياض الأطفال Kindergartens عادة تلك المؤسسات التربوية التى تقدم للاطفال فى حوالى سن الخامسة برنامجا كذلك الذى اصطلح على تسميته فى منطقتنا العربية بالصف التمهيدى ، أى الذى يهيىء الاطفال للالتحاق بالصف الأول من المدرسة الابتدائية . وبرامج رياض الاطفال اما ان تكون ملحقة بدور الحضانة أو بالمدارس الابتدائية ، وعليه تتأثر من حيث التنظيم بالنمط السائد فهى نصف يومية أو تتبع نظام اليوم الكامل . وعادة ما يتراوح حجم الفصل فى رياض الأطفال ما بين عشرين وثلاثين طفلا . ويتسم المنهج أو البرنامج بنوع من المرونة ليست مكفولة فى المدارس الابتدائية . وفى مقارنتها بدور الحضانة نلمس ان رياض الاطفال تولى اهتماما اكبر للجوانب الاكاديمية أو العلمية أى المجال المعرفى ، مع عدم اهمال جوانب النمو الانفعالى والاجتماعى .

أهداف رياض الأطفال :

لقد كان اهم اهداف رياض الأطفال الانتقال التدريجى بالطفل من جو البيت الى جو المدرسة واتاحة الفرصة له للتهيؤ للتعلم النظامى النمطى[٢] ولكن مع انتشار دور الحضانة اضحى ذلك الهدف غير ذى موضوع اللهم الا بالنسبة للأطفال الذين لا تسنح لهم فرصة الالتحاق بدور الحضانة . غير ان بعض رياض الأطفال استمرت فى النظر الى اهدافها باعتبارها تتمثل فى التطبيع

الاجتماعى للطفل وتحقيق نموه الشامل . وفى مثل تلك الرياض فان نحوا من اربعين الى خمسين بالمائة من جملة وقت البرنامج تخصص للأنشطة الابتكارية للأطفال وللموسيقى ومهارات المحادثة ، اما بقية الوقت فيترك للعب الحر والعناية بالنفس ، بعبارة اخرى فان موطن التأكيد هو على الطفل كطفل وليس عليه كراشد فى المستقبل .[٢٣] .

وتتمثل اهداف رياض الأطفال فى تحقيق التطبيع او التكيف الاجتماعى للأطفال ، وكذا نموهم الحس حركى والتذوق الجمالى لديهم . هذا فضلا عن اثارة دافعية الانجاز لديهم والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة ونحو نمو الشخصية الفردية من خلال الخبرات الجماعية بالاضافة الى التعلم الملموس المبنى على الخبرات المباشرة للطفل[٢٤] .

وفى مجال تحديد اهداف التربية فى رياض الأطفال ، اجريت دراسة بالولايات المتحدة حول اهداف رياض الأطفال كما يراها كل من الآباء والمعلمين فى تلك الرياض ومعلمى الصف الأول من المدرسة الابتدائية . وجاءت النتيجة لتشير الى ان الآباء يعتبرون اهداف الجانب الاجتماعى هى التى ينبغى ان تحظى بالأهمية القصوى . وفى المجال الاجتماعى يرون ان قبول الطفل للسلطة والتعاون مع الآخرين وتحمله للمسئولية هى مظاهر ذلك الجانب . اما معلمو الرياض فلقد رتبوا اهداف مجال التعلم باعتبارها الأكثر اهمية مثل اتباع التوجيهات البسيطة ، واستخدام مهارات التذكر والتدليل على مهاراته الابتكارية . اما فيما يتعلق بمعلمى الصف الأول من المدرسة الابتدائية فقد ركزوا على الأهداف ذات الصلة بالفكرة عن الذات كأكثر مجالات الأهداف اهمية . ولعل من أهم مكوناتها تقبل الطفل لذاته ، واثباته للثقة فى قدراته ، وكذا الاعتزاز بنفسه . ومن الغريب ان الفئات الثلاث اجمعت على ان اهداف الجانب الجسمى وكذا الجانب الادراكى الحسى باعتبارها الأقل اهمية . ولقد اجمعت الفئات الثلاث ايضا على وضع الأهداف المتعلقة بالمهارات اللغوية والجانب الأكاديمى فى وسط قائمة الأهداف غير ان معلمى رياض الأطفال اعطوا للجانب

الأكاديمى التحصيلى وزنا باكثر مما قدره الآباء أو معلمو الصف الأول من المرحلة الابتدائية[٢٥] .

ومن الملاحظ ان اهداف التربية فى رياض الأطفال فى الوقت الحاضر تتجه نحو الناحية الأكاديمية بصورة أوضح من ذى قبل ، ومن ثم أمكن القول بان رياض الأطفال فى الثمانينات يجوز ان يطلق عليها المرحلة الأولى للتعليم المدرسى النظامى[٢٦] ، حيث اصبح قدر كبير من العمل موجها نحو التدريس المباشر والتعليم المعرفى المحدد ـ وفى هذا فان الكثير من رياض الأطفال تستخدم كتبا دراسية مقررة وأدوات تعليمية من شأنها تحقيق أهدافها الأكاديمية (الدراسية) . ويبدو ان تلك النقلة او ذلك التحول فى اهداف رياض الأطفال جاء ولو بصفة جزئية ـ نتيجة للبحوث منذ الستينات فى هذا المجال والتى اثبتت ان بامكان الأطفال ان يتعلموا القراءة قبل السن العادى للالتحاق بالمدرسة الابتدائية[٢٧] .

ولعل اهتمام رياض الأطفال بالجانب الأكاديمى (الدراسى) يتبدى فيما توصلت اليه دراسة حول كيفية قضاء معلمى تلك الرياض لوقت البرنامج[٢٨] حيث اشارت النتائج الى ان اكبر نسبة من الوقت خلال اليوم المدرسى تخصص للأمور الاجرائية التنظيمية ، وان الأنشطة المعرفية تأتى فى المرتبة الثانية اما الأنشطة الاجتماعية فتحتل المرتبة الثالثة . هذا وتؤيد نتائج بعض البحوث ان الأطفال يمكن ان يعلموا مهارات الاحماء Readiness Skills فى رياض الأطفال وان مثل ذلك التعليم من شأنه مساعدتهم على النجاح فى برامج القراءة التى يتلقونها فيما بعد . غير ان فائدة تعليم القراءة فى وقت مبكر يمكن ان تضيع فيما لو لم يواكبها تغير فى ممارسات القراءة فى صفوف المدرسة الابتدائية .

منهج رياض الأطفال :

يتضمن منهج رياض الأطفال نوعا من الاختيار فى النشاط مرتبطا بانشطة

منظمة للعمل فى جماعات صغيرة او على مستوى الفصل الدراسى بانشطة منظمة للعمل فى جماعات صغيرة او على مستوى الفصل الدراسى ككل . وعليه فان الجدول اليومى لرياض الأطفال يشمل عادة :

١ ـ اللعب الحر مع توفير الفرصة للاختيار ما بين (المكعبات او للعب المسرح أو الفن أو الألعاب المهارية او الكتب او ما شابه ذلك) .

٢ ـ فترة العمل الممتزج باللعب (حيث يكون هناك مجال محدود للاختيار من بين انشطة تمثل مهارات معينة وغالبا ما تكون متعلقة بوحدة أو موضوع) أو فترة تعليم دراسى مخطط (حيث يمكن ان يتم تعليم مهارات معينة لمجموعات صغيرة او كبيرة كالقراءة واللغة أو الرياضيات وذلك بالاستعانة بالكتب الدراسية أو الحقائب التعليمية) .

٣ ـ فترة الراحة والغداء .

٤ ـ انشطة جماعية (مثل الموسيقى والمحادثة الشفهية وسرد القصص والرحلات القصيرة وما الى ذلك) .

٥ ـ اللعب الحر خارج غرف الدراسة .

وفى ذلك فان الأهداف المحددة للبرنامج هى التى تحدد ما اذا كانت فترة العمل الممتزج باللعب تستخدم لتعليم المهارات أو تخصص لتعليم دراسى منظم بالمعنى المعروف[٢٩] .

أثر رياض الأطفال :

لقد تقصت العديد من البحوث والدراسات آثار مناهج دراسية معينة او برامج تدريبية بعينها على تعلم اطفال رياض الأطفال وتحصيلهم الدراسى فى مجالات معينة . ومن تلك الدراسات يمكن ان نخلص الى ان الاتجاه الغالب على تلك المناهج ان تكون منظمة structured اكثر وذلك من خلال استخدام الكتب الدراسية المقررة ، وكذا الأنشطة التعليمية المحددة والتى من شأنها تحسين تهيئة الأطفال للتحصيل فى الصف الأول من المدرسة الابتدائية[٣٠] .

مدى فاعلية رياض الأطفال ·

مع الأخذ فى الاعتبار أهداف رياض الأطفال باعتبارها فترة تهيئة للطفل تسهم فى نجاحه فى الدراسة بالمدرسة الابتدائية ، فلقد اجريت بعض دراسات استهدفت التعرف على مدى فاعلية رياض الأطفال فى تحقيق اهدافها ، ووجد ان الأطفال الذين التحقوا بتلك الرياض يتفوقون بصورة ملموسة على اقرانهم ممن لم يذهبوا الى مثل تلك الرياض فى الاستعداد الدراسى الأكاديمى للصف الأول الابتدائى[٣١] . وكذا فى مجال التكيف الدراسى ومدى النضج العقلى فى الصف الأول الابتدائى فضلا عن التفوق فى التحصيل فى مجالات القراءة والهجاء والحساب حتى الصف الثانى الابتدائى[٣٢] . كذلك اثبتت دراسات اخرى تفوق الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال فى التحصيل فى مجالى اللغة والدراسات الاجتماعية[٣٣] ، وكذا تفوقهم فى اختبارات النمو المعرفى « لبياجيه »[٣٤] . على ان البحوث فى هذا المجال لم تتوصل الى وجود اثر ذى دلالة على جوانب ومكونات الشخصية لدى اطفال الرياض[٣٥] ، كما انها لم تتوصل الى وجود تأثير للدراسة بالرياض على التحصيل فى نهاية الصف الثالث الابتدائى[٣٦] . ومن ثم يمكن القول بأن لرياض الأطفال أثرا ايجابيا على الأداء الأكاديمى (الدراسى) للأطفال فى الصفين الأول والثانى ، ولكن ذلك الأثر يذبل وينمحى بنهاية الدراسة فى الصف الثالث الابتدائى .

خـلاصـــــة :

من العرض التحليلى السابق يمكن ان نتبين ان رياض الأطفال قد اضحت واسعة الانتشار واصطبغت بالصبغة الأكاديمية الدراسية فى اهدافها واغراضها . وعليه فان منهج رياض الأطفال يمكن اعتباره بمثابة المستوى الأدنى للمدرسة الابتدائية ، ولو ان التواصل والاستمرار ما بين رياض الأطفال والمدارس الابتدائية لازال يمثل قضية تثير الاهتمام . هذا ولقد اصبح التعليم الأكاديمى النظامى فى رياض الأطفال اكثر اهمية من ذى قبل واصبح التعامل مع مجموعة الأطفال ككل اضافة الى استخدام الكتب الدراسية والأعمال المنظمة المبرمجة سمة من سمات العمل فى تلك الرياض . ولقد دلت الدراسات التقويمية على ان الالتحاق برياض الأطفال له تأثير ايجابى على التحصيل الدراسى للطفل فى المدرسة الابتدائية .

REFERENCES

1. **Spodek, B;** Early Childhood Education, (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1973).

2. **Gordon, I.J.** (ed.); Early Childhood Education-Part II, (Chicago: University of Chicago Press, 1972).

3. **Frost, J.L., J.B. Kissinger;** The Young Child and the Educative Process, (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976).

4. **Skinner, B.F.;** The Technology of Teaching, (New York: Appleton, 1958).

5. **Bloom, B.F.;** Stability and Change in Human Characteristics, (New York: Wiley, 1964).

   — **Fowler, W.;** Cognitive Learning in Infancy and Early Childhood, *Psychological Bulletin,* 1963, PP. 116-162.

6. **Austin, G.R.;** Early Childhood Education — An International Perspective, (New York: Academic Press, 1976).

7. **Leeper, S.L.** et al.; Good Schools For Young Children, (New York: Macmillan 1979), P. 399.

8. **Evans, E.D.,** Contemporary Influences in Early Childhood Education, (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1975), P. 195.

9. **Bloom B.S.;** All the Children Learning, (New York: McGraw Hill, 1981), P. 107.

10. **Day, B.;** Early Childhood Education, (New York: Macmillan, 1983), PP. 9-10.

11. **Goodlad, J.I., M.F. Klein, J. Novotney;** Early Schooling in the U.S.A., (New York: McGraw Hill, 1973).

12. **Weber, E.;** The Function of Early Childhood Education, *Young Children,* 1973, 28, PP. 265-74.

13. **Evans, E.D.;** Contemporary Influences in Early Childhood, (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1975).

14. **Butler, A.;** Early Childhood Education: A Perspective on Basics, *Childhood Education,* 1973, 50, PP. 21-25.

15. **Weikart, D.A.;** Traditional Nursery Program Revisited, in: Stanley, J.C. (ed.); The Preschool in Action: Exploring Early Childhood Programs (Boston: Allyn & Bacon, 1972).

16. **Shapiro, S.;** Preschool Ecology: A Study of Three Environmental Variables, *Reading Improvement,* 1975, 12, PP. 236-41.

17. **Featherstone, H.;** The Use of Settings in a Heterogenous Preschool, *Young Children,* 1974, 29, PP. 147-154.

18. **Evans, E.D.;** Op. Cit.

19. **Morella, J.R.;** Preschool Education as a Factor in First Grade Performance of Middle Class Children, Doctoral Dissertation, Univ. of Oklahoma, 1973.

20. **Moore, R.S., D.R., Moore;** How Early Should They Go to School, *Children Education,* 1973, 50, P. 14.

21. **Ibid.,** P. 14.

22. **Leeper, S.H., D.S. Skipper, R.L. Witherspoon;** Good Schools for Young Children, (New York: Macmillan, 1979).

23. **Evans,** E.D.; Op. Cit.

24. **Weber, E.;** The Function of Early Childhood Education, *Young Children,* 1973, 28, PP. 265-74.

25. **Goulet, J.E.;** Curriculum Priorities of Teachers and Parents in Kindergarten Classrooms, *Reading Improvement,* 1975, 12, PP. 163-67.

26. **Leeper, S.H.** et al.; Op. Cit.

27. **Durkin, D.;** Children Who Read Early; Two Longitudinal Studies, (New York: Teachers College Press, 1966).

28. **Berkeley, M.V.;** Inside Kindergarten: An Observational Study of Kindergarten in Three Social Settings, (Doctoral Dissertation, John Hopkins Univ., 1978).

29. **Nurss, J.R., W.L. Hodges:** Early Childhood Education, in: Mitzel, H.E. (ed.); *Encyclopedia of Educational Research,* (New York: Macmillan, 1982).

30. See for Example:-
— **Stanchfield, J.M.;** The Development of Pre-reading Skills in an Experimental Kindergarten Program, *Elementary School Journal,* 1971, PP. 438-447.

— **Runnels, P., L.K. Runnels;** A Kindergarten Mathematics Program, *School Science & Mathematics,* 1974, 74, PP. 361-365.

— **Gillis, M.F.;** Developing Symbolic Abilities of Young Children in Play, Drawing and Written Language, (Doctoral Dissertation, Ohio State Univ., 1976).

31. **Pirkle, G.O.;** A Study of the Effect of Public School Kindergarten Experience Upon Readiness for First Grade Learning Experiences in a Selected Texas Public School System, (Doctoral Dissertation, Baylor Univ., 1973).

32. **Conway, C.B.;** A Study of Public and Private Kindergarten and non-Kindergarten Children in the Primary Grades, (Vancouver; Educational Research Institute of British Columbia, 1968).

33. **Chatburn, D.M.;** The Influence of Selected Kindergarten Programs on Pupil Achievement in Language, Social Studies and Mathematics at the First Grade Level, (Doctoral Dissertation, Utah State Univ., 1973).

34. **Russel, W.L.;** Effect of Preschool Experience on Performance of Piaget Tasks in First Grade, (Doctoral Dissertation, Univ. of Tennessee, 1973).

35. **Williams, R.R.;** The Influence of Kindergarten Experience on Growth and Development of Pupils Who Have Had Kindergarten Experience, (Doctoral Disseration, Univ. of Georgia, 1973).

36. **Fitts, R.T.;** The Relationship of Kindergarten Attendance and Later School Achievement of Children, (Doctoral Dissertation, Univ. of Alabama, 1975).