

## سیاست‌گذاری و حکمرانی کشورها در آموزش و مراقبت اوان کودکی

بهنام بهراد\*<sup>۱</sup>

مقاله پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** سیاست‌گذاری و حکمرانی در آموزش و مراقبت اوان کودکی از مباحث بسیار مهم در آموزش و پرورش بین‌المللی می‌باشد که دارای سیری تاریخی است و فراز و فرودهای بسیاری را تجربه نموده است. با توجه به تغییرات حکمرانی این حوزه در کشور، در زمینه استفاده از تجارب کشورها در سیاست‌گذاری و حکمرانی در آن، اطلاعات جامعی وجود ندارد. این مقاله بدنبال پاسخگویی به پرسش‌هایی در مورد چگونگی روند تاریخی ضرورت و اهمیت تأسیس مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی، چالش‌های کیفیت و دسترسی به این نوع خدمات، و ابعاد سیاست‌گذاری و حکمرانی در این حوزه بوده است.

**هدف:** این مقاله ایجاد تصویر نسبتاً روشنی از سیر تاریخی سیاست‌گذاری و حکمرانی در حوزه آموزش و مراقبت اوان کودکی در کشورها، واکاوی ابعاد کیفیت و دسترسی به این نوع آموزش، تجارب جهانی در حکمرانی و سیاست‌گذاری این حوزه و بطور ویژه آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا با تحلیل ابعاد: حکمرانی، دسترسی، صلاحیت کارکنان، راهنماهای آموزشی و هم‌منظور ارزشیابی و پایش این نوع خدمات بوده است.

**روش تحقیق:** مرور ادبیات موضوع با استفاده از جستجوی واژه‌های کلیدی مربوط در بانکهای اطلاعات علمی Eurydice و Doaj، Google Scholar، Science direct بود.

**یافته‌ها و نتایج:** این مطالعه نشان می‌دهد که مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی در ابتدا بیشتر جنبه مراقبتی و مبتنی بر حمایت از بازار و نیروی کار طبقه کارگری تأسیس شده‌اند و به مرور جنبه آموزشی بر کارکرد مراقبتی آن غلبه یافته و به طبقات متوسط و بالای جامعه گسترش پیدا کرده است. نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهند که آموزش در این دوره صرف‌نظر از ارتقای رشد و آمدادگی عمومی کودکان برای ورود به مدرسه و بهره‌مندی درازمدت آنان در آینده از پیامدهای مثبت همه جانبه، از ارزش ویژه‌ای برای کودکان ناب‌خوردار و

۱. \* عضو هیئت علمی پژوهش‌گاه مطالعات آموزش و پرورش - عضو هیئت مدیره انجمن مطالعات کودکان پیش از دبستان

Email: behrad.behnam@gmail.com ایران.

پر کردن شکاف آموزشی بین کودکان محروم و غنی جامعه برخوردار است. به منظور دستیابی به نظام آموزش و مراقبت با کیفیت در اوان کودکی، ارزشیابی کیفیت ساختاری و فرایندی این نظام از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که به تفصیل مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. بررسی کشورهای اروپایی در ابعاد حکمرانی، دسترسی، صلاحیت کارکنان، وجود راهنماهای آموزشی یا برنامه‌درسی و همینطور ارزشیابی و پایش نشان می‌دهند که این کشورها از ابتدای تأسیس نظام‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی تا امروز به سمت یکپارچگی در سیاست‌گذاری و حکمرانی، تغییر جهت از وجه مراقبتی به سمت وجه آموزشی، افزایش پوشش و دسترسی به خدمات با کیفیت، بکارگیری کارکنان آموزش دیده و با صلاحیت، تدوین راهنماهای آموزشی در سطوح عالی، و همینطور ارزشیابی و پایش مراکز ارائه‌کننده خدمات با ابزارها و روشهای مختلف به منظور تضمین کیفیت ارائه این خدمات حرکت کرده‌اند.

کلید واژه‌ها: سیاست‌ها، سیاست‌گذاری، حکمرانی، آموزش و مراقبت اوان کودکی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۱۰

## مقدمه

تاریخچه سازماندهی آموزش و مراقبت اوان کودکی<sup>۱</sup> (ECEC) به درازای تاریخچه تحصیل اجباری است. در بسیاری از کشورها، آموزش و مراقبت در اوان کودکی از تولد تا تحصیل اجباری، در یک نظام واحد تلفیق شده است (مانند دانمارک، سوئد، جامائیکا و غیره). با این حال، به لحاظ تاریخی، اغلب کشورها برای مراقبت از کودکان خردسال نظام مجزایی از «آموزش» کودکان بزرگتر دارند (یوری‌دیس، ۲۰۱۹؛ کاگا، بنت و موس، ۲۰۱۰؛ موس، ۲۰۱۳؛ یوربان، فن‌دن‌بروک، لازاری، پیتز و فن لائر، ۲۰۱۱). آماده سازی کودکان ۳ تا ۶ سال (پیش دبستانی) بنظر هم از نظر تاریخی و هم جهانی معطوف بر آموزش بوده است و بطور روزافزونی به عنوان آماده سازی برای آموزش‌های بعدی، اولین گام یادگیری در گستره زندگی تلقی می‌شده است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۱؛ نودا، کتاوکا، والرئو، نیومن و الدر، ۲۰۱۱).

از طرف دیگر، آماده سازی کودکان کوچکتر (زیر ۳ سال) در سیر تاریخی دستخوش سیاست‌های بسیار متفاوتی بوده است. در کشورهای مختلف، مراکز سازمان‌یافته و رسمی مراقبت از کودکان نوپا و کوچکتر در قرن نوزدهم به عنوان ابزاری برای مبارزه با مرگ و میر کودکان و همینطور ایجاد امکانی برای کار زنان به عنوان نیروی کار ارزان‌قیمت در دوره اول انقلاب صنعتی پا به عرصه ظهور نهادند (فن‌دن‌بروک، ۲۰۰۶). در آن دوران، کودکانی در مراکز مراقبت از کودک ثبت‌نام می‌شدند که بطور خاص از خانواده‌های فقیر طبقه کارگری بودند (دی‌وایلد، فانوبرگن، و فن‌دن‌بروک، ۲۰۱۸). در سراسر تاریخچه مراقبت کودکی که تا به امروز ادامه داشته، این امر موضوع سیاست‌های بازار کار بوده است. در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی تحت تأثیر جنبش زنان، تمرکز سیاست‌های بازار کار از نیازهای مادران شاغل فقیر به سمت سیاست فرصت‌های برابر در بازار کار برای زنان و مردان تغییر جهت یافته است. در نتیجه، از دهه ۱۹۷۰ میلادی، نیمرخ اقتصادی-اجتماعی کاربران مراقبت از کودکی به طرز چشمگیری دگرگون شده است. در کشورهایی که مراقبت از کودکی به عنوان تسهیلاتی برای طبقه کارگران تأسیس شده بود، خانواده‌های طبقه متوسط بیش از پیش به سمت ثبت‌نام کودکان خردسال و نوپای خود در این مراکز روی آوردند (مانند بلژیک، فرانسه، کشورهای اسکاندیناوی) و متعاقب آن دولت‌ها بر روی افزایش شمار مراکز در دسترس مراقبت از کودکان، سرمایه‌گذاری بیشتری کردند. سوئد در میان کشورهای اروپایی، اولین کشوری بود که پذیرفت مراقبت از کودکان حقی عمومی برای خانواده‌هاست. این سرمایه‌گذاری‌ها در طی رکود اقتصادی دهه ۱۹۸۰ میلادی به ویژه در قاره اروپا تا حدودی کاهش یافت.

کشورهایی که در قرون شانزده و هفده میلادی (مانند کشورهای پادشاهی متحده یا هلند) در این حوزه سرمایه‌گذاری اساسی انجام نداده بودند، دریافتند که سیاست مراقبت از کودکان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر

۱ Early Childhood Education and Care

۲. یوری‌دیس (Eurydice) بخشی از وبسایت رسمی کمیسیون اروپا است که به معرفی و مقایسه نظام‌های آموزشی ملی در سطح اروپا می‌پردازد و گزارش‌های تطبیقی در این حوزه ارائه می‌کند.

۳ Preschool

۴. انگلستان، ولز، اسکاتلند

برای سیاست‌های بازار کار است. بدینسان، این دسته از کشورها بلافاصله پس از این بحران، از طریق خصوصی سازی و نظام بازار-محور و با استفاده محدود از بودجه عمومی کوشیدند شمار مراکز مراقبت از کودکان را افزایش دهند. این رویکرد خصوصی سازی و بازار-محوری بر این فرض استوار بود که بازار موجب می شود مراکز مراقبت از کودکان در جاهایی رشد پیدا کنند که نیاز به آنها بیشتر است و رقابت مراکز برای جذب مشتریان موجب افزایش کیفیت خدمات مراقبت از کودکان می شود. یک نمونه روشن از چنین الگویی کشور هلند است که در سال ۲۰۰۵ میلادی شرکت‌های خصوصی ارائه خدمات مراقبت از کودک کمی داشت و شش سال بعد تقریباً نیمی از مراکز مراقبت از کودکان متعلق به ۵ ارائه کننده خدمات خصوصی بودند. باور بر این بود که بازار مشکلات هلندی‌ها را در دسترسی و کیفیت حل خواهد نمود. با این حال، ما اکنون می‌دانیم که انتظارات از چنین سیاست‌هایی به بار ننشسته است. به عبارتی دسترسی به خدمات مراقبت از کودکان با نابرابری بیشتری مواجه شده (نوبلی، ویسر، و گرات، ۲۰۰۷)، کیفیت از بین رفته و میزان کیفیت تنها پس از مداخلات اساسی دولت بهبود پیدا کرده است (NCKO، ۲۰۰۵، ۲۰۱۳ به نقل از فن دن بروک، ۲۰۲۰).

در پایان قرن بیستم، سیاست‌های مراقبت از کودکان بطور روزافزونی تحت تأثیر مطالعات طولی برجسته‌ای از قبیل پروژه ایدرین<sup>۱</sup> قرار داشت که نشانگر پیامدهای سودمند شرکت کودکان در مراکز مراقبت از کودک بر روی رشد بعدی آنها بود (بارنت و مسه، ۲۰۰۷). تحت تأثیر جریان سوم و سیاست‌های نولیبرالی، سیاستگذاران ملی و بین‌المللی (پاس دباروس، فریرا، مولیناس وگا، و ساودرا چاندووی، ۲۰۰۹) آموزش و مراقبت در اوان کودکی (ECEC) را بطور روزافزونی از نظر سیاسی به عنوان ابزاری برای دستیابی به فرصت‌های برابر و مبارزه با انتقال بین نسلی فقر قلمداد کرده‌اند (فیلد، ۲۰۱۰). به همین ترتیب، بدنبال کارکرد اقتصادی بازار-محور نیروی کار، کارکرد آموزشی آن نیز بطور روزافزونی مورد توجه قرار گرفته است. در نتیجه، اکنون نه فقط کمیت مراکز مراقبت از کودکان (تعداد مراکز در دسترس) بلکه کیفیت آن نیز موضوع مورد توجه سیاستگذاران است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۸). بطور خلاصه، مراقبت از کودکان بسیار خردسال به عنوان ابزاری برای مبارزه با مرگ و میر کودکان، به ویژه برای مادران فقیر طبقه کارگری ایجاد شد. پس از آن، به ابزاری به منظور اشتغال و مسئولیت‌های والدینی برای تمامی اولیاء تبدیل شد و در مرحله بعدی خانواده‌های طبقه متوسط بیشترین کاربران خدمات این نوع مراکز بودند. در حالیکه مراقبت از کودکی (وجه مراقبتی) کارکرد خود را حفظ کرده است اما محیط آموزشی نیز همانند دوره پیش دبستانی بتدریج مورد توجه قرار گرفته و به منظور مبارزه با انتقال بین نسلی فقر، از اهداف سیاست‌ها بوده است. در بسیاری از کشورها، این تناقض دیده می‌شود که دولت‌ها بر کارکردهای اجتماعی و پداگوژیک (تعلیمی) مراقبت از کودکان خانواده‌های فقیر تأکید دارند اما در عین حال، این دسته از خانواده‌ها عمدتاً به مراکز با کیفیت متوسط به بالا دسترسی ندارند (فن دن بروک، ۲۰۱۹). این مطالعه بدنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر بوده است: اهمیت آموزش و مراقبت اوان کودکی در سیر تاریخی

<sup>۱</sup>Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek

<sup>۲</sup>Abecedarian

تا سپس آن در کشورهای مختلف چه بوده است؟ کیفیت آموزش و مراقبت در اوان کودکی از چه ابعاد و مؤلفه‌های برخوردار است و چگونه مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد؟ وضعیت دسترسی کشورها به آموزش و مراقبت اوان کودکی چگونه است؟ و بطور ویژه وضعیت سیاست‌گذاری و حکمرانی در نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا از نظر مؤلفه‌های حکمرانی، دسترسی به خدمات این حوزه (انواع خدمات و حمایت‌ها)، صلاحیت کارکنان، وجود راهنماها یا برنامه‌درسی منسجم، و همینطور ارزشیابی و پایش مراکز ارائه‌کننده این نوع خدمات چگونه است؟

### روش پژوهش

مطالعه حاضر از نوع مطالعات مروری و بطور ویژه مرور ادبیات موضوع بوده است و به همین منظور بانک‌های اطلاعاتی Science direct، Google Scholar، Doaj و Eurydice با استفاده از واژه‌های کلیدی سیاست‌ها، سیاست‌گذاری، آموزش و مراقبت اوان کودکی، حکمرانی، مورد جستجو قرار گرفته‌اند. بر اساس مقالات و منابع بدست آمده، اطلاعات بر اساس چند مقوله اساسی طبقه‌بندی و مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند: اهمیت و ضرورت آموزش و مراقبت در اوان کودکی در سیری تاریخی، کیفیت آموزش و مراقبت اوان کودکی، دسترسی به آموزش و مراقبت اوان کودکی، آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا با تحلیل ابعاد: حکمرانی، دسترسی، صلاحیت کارکنان، راهنماهای آموزشی و همینطور ارزشیابی و پایش.

### اهمیت آموزش و مراقبت در اوان کودکی

پس از جنگ جهانی دوم، سه مطالعه طولی در ایالات متحده شروع شد، یکی از آنها معطوف بر مراقبت از کودکی (مطالعه افسیدرین در سال ۱۹۷۲) و دو مورد دیگر (مطالعه پیش‌دبستانی‌های اسکوپ پری‌گر سال ۱۹۶۲ و مطالعه پیش‌دبستانی شیکاگو) معطوف بر دوره پیش‌دبستانی بودند. این مطالعات بخشی از سیاست گسترده‌تر معطوف بر «کاستی‌های اجتماعی-فرهنگی» جمعیت سیاه‌پوستان در شهرهایی مانند شیکاگو بود که در اسناد رسمی از آن به عنوان «مشکل رنگین‌پوستان» یاد می‌شد (بیتی، ۲۰۱۲). این مطالعات در کنار پروژه‌های دیگر نشان دادند، کودکانی که از آموزش و مراقبت با کیفیت در اوان کودکی (ECEC) بهره می‌برند، در مقایسه با کودکانی که از چنین خدمات با کیفیتی بی‌بهره هستند، از آسایش و کامیابی بیشتری در دوره‌های بعدی زندگی برخوردار خواهند بود (بارنت، ۲۰۱۱؛ برگر، ۲۰۱۰؛ کامی،

۱ Literature Review

۲ Policies

۳ Policy making

۴ Early childhood education and care

۵ Governance

۶ HighScope Perry Preschool project

۷ Chicago Preschool project

ورگاس، ریان، و بارت، ۲۰۱۰). این مطالعات موجب شکل‌گیری این گفتمان شد که به آموزش و مراقبت در اوان کودکی به عنوان ابزاری برای پر کردن شکاف پیشرفت نگریده شده است. با این حال، همانطور که مورابیتو، فن‌دن بروک<sup>۲</sup> و روز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) تبیین می‌کنند، به واقع نتایج مقایسه‌ی کودکان فقیر با یکدیگر در این مطالعات اولیه، چیز زیادی را در مورد قابلیت آموزش و مراقبت اوان کودکی در ایجاد برابری و مساوات به ما نمی‌آموزد. در کنار مطالعات انجام شده در ایالات متحده، مطالعات اروپایی نیز بهره‌مندی مثبت افراد از شرکت در برنامه‌های آموزش و مراقبت در اوان کودکی را در حیطه‌های رشد شناختی، عاطفی-اجتماعی و تحصیلی برای عموم کودکان و به طور ویژه کودکان نابرخوردار مورد تأیید قرار داده‌اند (لازاری و فن‌دن بروک، ۲۰۱۲). برای مرور کامل مطالعات اروپایی در این زمینه، فن‌دن بروک، لنارتس<sup>۴</sup> و بیلادی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) را ببینید. مطالعات هاونز<sup>۶</sup> و موگستاد<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) در نروژ نشان داد که حضور در مراکز مراقبت از کودکان با پیشرفت‌ها و دستاوردهای آموزشی درازمدت (۳۰ سال بعد) رابطه‌ی معناداری دارد. تحلیل‌های دقیق‌تر بر روی نمونه‌ها، آثار و پیامدهای مثبت بیشتر را برای کودکان دارای مادران حائز تحصیلات پایینتر نشان می‌دهد. مطالعه‌ای در ایرلند شمالی (ملویش و همکاران، ۲۰۰۶) به این نتیجه رسید که آموزش پیش‌دبستانی رشد شناختی، رشد اجتماعی و شایستگی‌های رفتاری را ارتقاء می‌بخشد و پیش‌دبستانی با کیفیت بالاتر با بازده و پیامدهای ذهنی بهتری همراه است. فلف و لالیو<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) مطالعه‌ای طولی بر روی مجموعه‌ای از داده‌های ملی شرق و غرب آلمان انجام دادند که در آن ۸۰۰ کودک از سن ۲ تا ۱۰ سالگی مورد پیگیری قرار گرفته بودند. آنها دریافتند که کودکان حاضر در مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی در تمام شاخص‌های شناختی و غیرشناختی به نمرات معنادار بسیار بالایی دست پیدا کرده‌اند. کودکان دارای وضعیت اقتصادی و اجتماعی ضعیف به هنگام بهبود شرایط دسترسی به مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی، بهره‌ی بیشتری از آن می‌برند. پژوهشگران آلمانی (اشپیتز، باچل و واگنر، ۲۰۰۳؛ بکر و ترمل، ۲۰۰۶ به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰) نیز به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. پژوهشگران ایتالیایی (بریلی، دل‌بوکا، و پرونزاتو، ۲۰۱۱) تأیید کرده‌اند که افزایش دسترسی کودکان آسیب‌پذیر به مراکز مراقبت از کودکان، آثار و پیامدهای مثبتی در بر داشته است و این تأثیر برای کودکان دارای مادران کم‌سواد و بی‌سواد از بالاترین سطح برخوردار بوده است. پژوهشگران سوئیسی (لن‌فرانچی، گروبر و گی، ۲۰۰۳ به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰) تأثیر آموزش و مراقبت اوان کودکی را بر کودکان مهاجر آلبانیایی، ترک تبار، پرتغالی و ایتالیایی و هم‌مینطور سوئیسی‌ها مورد بررسی قرار دادند. آنها متوجه

۱Morabito

۲Vandenbroeck

۳Roose

۴Lenaerts

۵Beblavy

۶Havnes

۷Mogstad

۸Felfe and Lalive

شدند، معلمان پایه اول ابتدایی کودکانی که به مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی رفته‌اند، عملکرد این دسته از کودکان را از نظر مهارت‌های زبانی، شناختی و مهارت‌های ویژه در مقایسه با همسالانی که فقط در جمع خانواده بوده‌اند، بالاتر ارزیابی نموده‌اند. یکی از بزرگترین مطالعات در اروپا پروژه آموزش پیش‌دبستانی، ابتدایی و متوسطه (EPPSE) در انگلستان بوده است. این مطالعه در سال ۱۹۹۷ شروع شد و از آن موقع بیش از ۳۰۰۰ کودک مورد پیگیری قرار گرفته‌اند (سیلوا، ملویش، سیمونز، سراج-بلچ‌فورد و تاگارت، ۲۰۱۴). این مطالعه و مطالعات دیگر شواهد محکمی را ارائه می‌کنند که آموزش و مراقبت اوان کودکی برای تمام کودکان سودمند است و این نوع آموزش و مراقبت، قابلیت ارتقاء رشد زبانی، مهارت‌های پیش‌تحصیلی، پیامدهای شناختی و همین‌طور رشد عاطفی و اجتماعی را دارد. بطور کلی، روشن است که مزایای رشدی آموزش و مراقبت در اوان کودکی (ECEC) برای کودکان خانواده‌های نابرخوردار بسیار چشمگیر و قابل توجه است. مطالعه EPPSE روشن کرد که اثرات سودمند آموزش اوان کودکی برای تمام کودکان مشهود است و در عین حال شکاف بین پایگاه اجتماعی بالا و پایین کاهش پیدا نکرده است (سیلوا، ملویش، سیمونز، سراج-بلچ‌فورد و تاگارت، ۲۰۰۴). در عین حال این مطالعه نشان می‌دهد که کودکان دارای پایگاه اقتصادی و اجتماعی پایین‌تری که در مراکز پیش‌دبستانی با کیفیت حضور پیدا می‌کنند نمرات بالاتری را در حداقل نمرات لازم برای موفقیت در مدرسه کسب می‌نمایند. این در حالی است که همین کودکان در صورتی که در مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی حضور پیدا نکنند، به این حداقل نمرات لازم برای پیشرفت در مدرسه دست پیدا نمی‌کنند. روی هم رفته، در حالیکه پیش‌دبستانی با کیفیت لزوماً شکاف پیشرفت را از بین نمی‌برد، اما موجب تفاوت‌هایی قابل توجه به ویژه برای کودکان دارای پایگاه اجتماعی پایین‌تر می‌شود.

با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تمامی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی از ارزش برابری برخوردار نیستند. نمونه معروفی از چنین موضوعی، مطالعه کیل (۲۰۰۱) به نقل از فن‌دن‌بروک، (۲۰۲۰) در فرانسه است که نشان داد کودکانی که در سن دو سالگی به مراکز پیش‌دبستانی رفته بودند در مقایسه با کودکانی که در سه سالگی به این مراکز رفته بودند، با توجه به کنترل پایگاه اقتصادی و اجتماعی آنها، عملکرد بهتری نداشتند. برخی مطالعات دیگر (دریسن، ۲۰۰۴؛ فوکینک، جیلینک، او سدام، ۲۰۱۵) به نقل از فن‌دن‌بروک، (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهند که اثرات سودمند پیش‌دبستانی برای کودکان کم‌برخوردار ۲ تا ۴ ساله هلندی مایوس‌کننده بوده است. این نتایج دور از انتظار نشان می‌دهند، در حالیکه آموزش و مراقبت در اوان کودکی مسئله مهمی است اما تمامی برنامه‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی از ارزش یکسانی برخوردار نیستند و کیفیت در این میان نقش مهمی را ایفا می‌کند.

تأثیر آموزش و مراقبت اوان کودکی تنها محدود به تأثیر مستقیم آن بر رشد کودک نیست. شواهد علمی فراوانی وجود دارند که نشان می‌دهند زندگی در فقر برای رشد کودکان زیانبار است (به عنوان نمونه‌ای از پژوهش‌های علوم اعصاب، نوبل، استیونز، پاکولاک و بل، ۲۰۱۳) را ببینید؛ برای مرور گسترده‌تر، زئوچ-

۱ Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE)

۲ Caille

گادرون، ۲۰۱۷ را ملاحظه کنید به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰). خانواده‌های فقیر، بیشتر در محله‌هایی با امکانات ضعیفتر زندگی می‌کنند که در آنها افراد اغلب مشغول و درگیر هستند و رفتار بایسته و شایسته‌ای را نسبت به کودکان نشان نمی‌دهند (و.ستر- استراتون، رید و هاموند، ۲۰۰۱). زندگی در شرایط زیانبار، تأثیرات منفی نیز بر یادگیری کودکان دارد. افزون بر این، عدم امنیت شغلی هم تأثیری منفی بر سلامت، استرس و اختلافات خانوادگی دارد (براتمن و همکاران، ۲۰۱۳). شواهد زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند حمایت اجتماعی، یکی از اشکال همگانی و قابل توجه حمایت خانوادگی است (جک، ۲۰۰۰؛ ساراسون، ساراسون و پیرس، ۱۹۹۰). مراکز آموزش و مراقبت از خردسالان منبع مهمی از حمایت اجتماعی برای تمامی والدین و از جمله والدینی هستند که در موقعیت‌های آسیب‌پذیر قرار دارند، چرا که این مراکز امکان به اشتراک گذاری تجارب والدینی را در همایش‌ها و گردهمایی‌ها فراهم می‌آورند. سیاستگذاران بین‌المللی بطور روزافزونی به این نقطه نظر مشترک رسیده‌اند که آموزش و مراقبت در اوان کودکی (ECEC) به حمایت اجتماعی و همینطور همبستگی اجتماعی کمک قابل توجهی می‌نماید. شمار روزافزون خانواده‌های مهاجر دارای کودکان خردسال در کشورهای مختلف نیازمند توجه ویژه است. مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی قابلیت تأمین نیازهای اساسی این دسته از کودکان آسیب‌پذیر را در مراحل حساس رشدی دارند و این مراکز اولین نقطه قرابت و تعامل نزدیک بین جوامع مهاجرپذیر و خانواده‌های مهاجران دارای کودکان خردسال هستند. این مراکز اغلب می‌توانند نقشی محوری در حمایت از خانواده‌های کودکان مهاجر به منظور جذب درازمدت در فرهنگ کشور جدید را نیز ایفا نمایند (فن‌دن بروک، روتز و اسنوک، ۲۰۰۹). به منظور توانمندسازی قابلیت‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی برای تأمین این انتظارات مختلف، سیاستهای آموزش و مراقبت اوان کودکی باید به مسائل مربوط به دسترس‌پذیری و کیفیت به نحو مناسبی توجه نمایند.

### کیفیت آموزش و مراقبت در اوان کودکی

تمامی مطالعات معطوف بر تأثیر عمومی آموزش و مراقبت اوان کودکی و کیفیت آن بر پیامدها و بازده کودکان، نشان می‌دهند که تأثیر آموزش و مراقبت در اوان کودکی بر کودکان، والدین و جوامع از طریق کیفیت تعدیل می‌شود (لوب، فولر، کاگان و کارول، ۲۰۰۴؛ ملویش و همکاران، ۲۰۰۶، ۲۰۱۵؛ NICHD، ۲۰۰۲). هسته و محور آموزش و مراقبت اوان کودکی در بطن حمایت آموزشی و عاطفی مستتر است که کارکنان آموزشی و مراقبت از کودک برای کودکان و همینطور روابط آنها با والدین فراهم می‌سازند. به سخن دیگر، کیفیت تابعی از تعاملات بین فردی است که کیفیت فرایندی<sup>۱</sup> نامیده می‌شود (لاپارو، ویلیامسون و هتفیلد، ۲۰۱۴). کیفیت فرایندی به نوبه خود مشروط به کیفیت ساختاری<sup>۲</sup> است. در حالیکه هیچ رابطه مستقیمی بین ابعاد کیفیت ساختاری و کیفیت فرایندی وجود ندارد (برای مرور نظام‌دار ادبیات این موضوع به اسلات، ۲۰۱۸ مراجعه کنید)، برخی شرایط کیفیت ساختاری، شرایطی ضروری (ولی نه

۱ Process quality

۲ Structural quality

لزوماً همیشه کافی) برای درک و شناخت کیفیت فرایندی هستند. یکی از این شرایط، نیروی کار است: یعنی شایستگی‌های کارکنان و صلاحیت‌های آنان، و شرایط کاری (یورین و همکاران، ۲۰۱۱، فن‌دن بروک، لیورز و همکاران، ۲۰۱۶ به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰). مطالعات متقاطع<sup>۱</sup> و همینطور طولی نشان می‌دهند که بین صلاحیت‌ها و شایستگی‌های کارکنان و کیفیت مراقبت از کودک و همینطور بازده و پیامدهای رشدی آنها رابطه وجود دارد (کلارک-استیوارت، فن‌دل، بورچینال، اوبرایان، و مک‌کارتی، ۲۰۰۲؛ ارلی و همکاران، ۲۰۰۷؛ فوکینک و لونت، ۲۰۰۷؛ سیلوا و همکاران، ۲۰۰۴). مطالعه<sup>۲</sup> مروری دیگری به وسیله سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۳</sup> (OECD) بر روی ادبیات موضوع به این نتیجه رسیده است «کارکنانی که آموزش رسمی‌تر و تخصصی‌تری را در زمینه آموزش و مراقبت اوان کودکی دریافت کرده‌اند، تعاملاتی مشوقانه، گرم و صمیمی، و حمایتی را با کودکان برقرار می‌کنند» (۲۰۰۶، ص ۱۵۸). کشورهای متعددی در اتحادیه اروپا بدین منظور صلاحیتهایی را در سطح کارشناسی (ISCED5) یعنی طبقه‌بندی استاندارد بین‌المللی در زمینه آموزش از کشور مربوط دریافت می‌کنند. این طبقه‌بندی دارای ۷ سطح است که سطح ۵ این استاندارد شامل دوره‌های کوتاه‌مدت پس از دیپلم می‌باشد که پایین‌تر از سطح ۶ یعنی کارشناسی (و معادل آن) است و آموزش‌های مبتنی بر تجربه در محیط کاری و شغل خاصی را شامل می‌شود که فرد را برای ورود به بازار کار آماده می‌سازند. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۰۶) نشان داد که در عمل صلاحیت مربیان از این هم پایین‌تر بوده است و به سبب محدودیتهای مالی امکان بکارگیری کارکنان با صلاحیت بالا وجود نداشته است (فن‌لاثر، پیترز، و فن‌دن بروک، ۲۰۱۲). این امر به ملاک مهم دوم کیفیت ساختاری: یعنی شرایط کاری، ارتباط پیدا می‌کند. همانطور که ارلی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند، صلاحیت کارکنان تنها در صورت کفایت و مناسب بودن شرایط کاری موجب تغییر می‌شود. اگر شرایط کاری مناسب نباشد، نرخ جابجایی و تغییر نیروی کار معمولاً بالاست که کیفیت فرایندی را به مخاطره می‌اندازد. شرایط کاری مناسب شامل حقوق درخور و مناسب، وقت آزاد برای مطالعه و غیره، تعمق و برنامه‌ریزی و فرصت برای رشد حرفه‌ای مستمر است. یک مطالعه نظام‌دار ادبیات موضوع (پلمان و همکاران، ۲۰۱۸) و همینطور تجارب عملی در چندین کشور (فن‌دن بروک، اوربان و پیترز، ۲۰۱۶) نشان داده‌اند که رشد حرفه‌ای مستمر در صورتی که درآمدت و تداوم داشته باشد، فقدان صلاحیت‌های پیش از ورود به خدمت را جبران می‌نماید. اما، در واقعیت این شرایط به ندرت فراهم می‌شوند (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹). به ویژه در نظام‌های جدا و مجزا، صلاحیت‌ها و شرایط کاری نیروی کار مراقب کودکان خردسال چندان درخور و مناسب نیست (کمیسون اروپا، ۲۰۱۸). البته در کنار نیروی کار، شرایط ساختاری دیگری نیز برای کیفیت فرایندی بهینه وجود دارند، از آن جمله، نسبت کودک به نیروی انسانی، فضا، و الزامات ایمنی هستند.

<sup>۱</sup> Cross-sectional

<sup>۲</sup> Organization for Economic Co-operation and Development

<sup>۳</sup> International Standard Classification of Education (ISCED)

<sup>۴</sup> Early

افزون بر ویژگی‌های نیروی کار و شرایط کاری، برنامه‌د رسی تعلیمی (پداگوژیک) دومین جنبه مهم کیفیت فرایندی هستند. تفاوت‌های فراوانی در زمینه چگونگی تلقی از آموزش و مراقبت در اوان کودکی وجود دارد. برخی از کشورها، آموزش و مراقبت اوان کودکی را فقط به عنوان آمادگی برای تحصیل اجباری تلقی می‌کنند و بنابراین بر فعالیتهای مربی-محور در دستیابی به پیامدهای رشدی خاص متمرکز هستند. برخی دیگر از رویکرد پداگوژیک اجتماعی کل‌گرایانه‌تری استفاده می‌کنند که بیشتر مبتنی بر بازی و تجارب کودک-محور هستند (بنت، ۲۰۰۵؛ ساموئلسون، شریدان و ویلیامز، ۲۰۰۶). افزون بر این، بر اساس تلقی از روابط بین والدین و کارکنان (یانسن و فن‌دن‌بروک، ۲۰۱۸) و همینطور چگونگی مواجهه با تنوع روزافزون کودکان و خانواده‌ها (یانسن، ۲۰۲۰) برنامه‌د رسی از تنوع و گوناگونی برخوردار است. مطالعات مشاهده‌ای عمیق (اسلات، ۲۰۱۸؛ اسلات و لرکان و لسمن، ۲۰۱۶؛ فن‌دن‌بروک، لیورز و همکاران، ۲۰۱۶) نشان می‌دهند که کیفیت فرایندی بیش از همه با رویکردی مراقبتی-آموزشی و با تلفیق مراقبت و آموزش، ایجاد توازن بین فعالیت‌های مربی-محور و کودک-محور، وجود اتاقی برای فعالیت‌های خود-انگیخته کودکان، و در عین حال استفاده مربیان از تجارب کودکان به منظور داربست‌سازی و بسط و توسعه این تجارب، تحقق پیدا می‌کند. این امر مستلزم سطوح بالایی از شایستگی و توانمندی مربیان است.

متأسفانه، مشاهدات مکرر نشان می‌دهند که حمایت عاطفی از کودکان نوزاد و نوپا در حد متوسط تا خوب است اما پشتیبانی آموزشی از آنها اغلب بطور معناداری پایین‌تر و حتی کمتر از سطوح کیفیتی لازم برای ایجاد پیامدهای درازمدت مثبت است. به عنوان نمونه، دو مطالعه انجام شده در ایالات متحده (لاپارو و همکاران، ۲۰۱۴؛ تامپسون و لاپارو، ۲۰۰۹) دریافتند که بطور متوسط حمایت زبانی از کودکان ناکافی است. اسلات و همکاران نیز در هلند (۲۰۱۶) به نتایج مشابهی دست یافتند. مطالعه‌ای بر روی ۴۰۰ مرکز مراقبت از کودک در بلژیک (هالپیا و همکاران، ۲۰۱۶) به نقل از فن‌دن‌بروک، ۲۰۲۰) نشان داد که حمایت آموزشی از کودکان خردسال و نوپا دارای طیفی از متوسط تا ضعیف است و کیفیت بازخورد به کودکان نوپا نیز کاملاً نامناسب و ناکافی است. مطالعات مشاهده‌ای در پرتغال (کادایما و همکاران، ۲۰۱۶) و ایالات متحده (جیمیسون، کبل، لوکاسیل-کراچ، همره و پیانتا، ۲۰۱۴) نشان می‌دهند که در گروه نوزادان کیفیت حمایت آموزشی بطور معناداری پایین‌تر از کیفیت حمایت عاطفی است. اینکه اهرم‌های بهبود کیفیت آموزشی چه چیزهایی هستند، ممکن است از کشوری به کشور دیگر متفاوت باشند. اما مهمترین آنها نسبت مربی به کودک، صلاحیت‌ها، و پشتیبانی حرفه‌ای از مربیان، تدوین برنامه‌د رسی و پایش و نظارت هستند.

باید توجه داشت که تأمین بودجه تقاضا محور (تأمین پول یا شهریه برای والدین جهت ثبت نام فرزندشان در مرکز خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی) در مقایسه با تأمین مالی عرضه محور (کمک غیرمستقیم مالی مانند کاهش مالیات و غیره) می‌تواند به کیفیت پایین‌تر منجر شود (کلیولند، فورر، هیات، چاپل و کراشینسکی، ۲۰۰۷؛ موس، ۲۰۰۹). پایش کیفیت متعارف در هلند به وسیله NCKO (۲۰۰۵،

۲۰۱۳ به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰) نشان داد که پس از اصلاحات سال ۲۰۰۵، کیفیت حمایت‌های عاطفی و آموزشی کاهش پیدا کرده و به این نتیجه رسیدند که در مراکز مراقبت از کودک حتی امنیت جسمی کودکان نیز تأمین نمی‌شود. پس از سرمایه‌گذاری‌های اساسی دولت و در اندازه‌گیری‌های بعدی، کیفیت عاطفی افزایش پیدا کرد اما حمایت آموزشی همچنان رضایتبخش نبود. پژوهش فن‌در ورف (۲۰۲۰) به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰) بر روی نظام‌های دوگانه دولتی و غیردولتی ویژه کودکان ۰-۴ سال نشان داد که کیفیت فرایندی برای ارائه‌کنندگان غیرانتفاعی خدمات ارزش آفرین (ارائه‌کنندگان خدمات با کیفیت) در مقایسه با ارائه‌کنندگان خدمات رایگان یا دولتی گسترده، در بالاترین سطح است و نه تنها پشتیبانی آموزشی و عاطفی را تأمین می‌کنند بلکه به همان نسبت، کارکنان از شرایط کاری مناسب و درخوری برخوردارند.

کالاسازی آموزش و مراقبت در اوان کودکی اغلب از طریق ساختارمند کردن/انتخاب والدین به عنوان یک موضوع مهم، توجیه می‌شود. باور بر این است که والدین به عنوان مصرف‌کننده موجب هدایت ارائه‌کنندگان خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی به سمت تضمین کیفیت می‌شوند. اما پژوهش‌ها نشان می‌دهند که والدین چندان هم مصرف‌کنندگانی نقاد تلقی نمی‌شوند که قابلیت انتخاب بهترین مرکز مراقبتی برای فرزندشان را داشته باشند. زیرا، آنها فاقد اطلاعات لازم برای چنین امری هستند (مارانگوس و پلنتگنا، ۲۰۰۶) و ممکن است از ملاک‌هایی متفاوت از کیفیت فرایندی استفاده کنند و در مقایسه با درجه‌بندهای متخصص گرایش به بیش‌برآورد کیفیت مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی را دارند (باروس و لیل، ۲۰۱۵؛ باسوک، مارکوویتز، پلیر و زاگاردو، ۲۰۱۸؛ گراماتیکوپولوس، گرگور یادیس، تسیگلیس و زاجوپولو، ۲۰۱۴؛ هاوه، جکوبز، وولکیچ و ریشا، ۲۰۱۳؛ ماکان، ۲۰۰۷). در واقع، کیفیت فرایندی زمانی که والدین حضور ندارند، محقق می‌شود. بنابراین، تعجبی ندارد که مطالعه‌ای جدید (جنسن، ۲۰۲۰) هیچ رابطه‌ای را بین کیفیت در اندازه‌گیری‌های متخصصان و والدین نشان نمی‌دهد. اما در اغلب کشورها، به سبب کمبود مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی، والدین انتخاب‌چندانی ندارند.

### دسترسی به آموزش و مراقبت در اوان کودکی

روشن است که افزایش کیفیت در شرایطی که خدمات فقط به افراد برخوردار ارائه می‌شود، حائز هیچ امتیازی نیست. به موازات افزایش دانش مربوط به آثار سودمند آموزش و مراقبت در اوان کودکی بر پیامدها و بازده کودکان، پژوهشگران و سیاستگذاران بیش از پیش نگران نابرابری‌ها در دسترسی به این خدمات هستند. کودکان خانواده‌های آسیب‌پذیر (یعنی خانواده‌های فقیر، مهاجر یا پناهنده، خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای ویژه) در مقایسه با همسالان برخوردار خود اغلب کمتر در مراکز خدمات مراقبت از کودک با کیفیت ثبت‌نام می‌شوند. گرچه ارقام دقیقی از تمام کشورها در دست نیست اما شواهد فراوانی وجود دارند که این پدیده را در سطح جهان تأیید می‌نماید. نابرابری در ثبت نام در ایالات متحده (هرناندز، تاکانی‌شی و ماروتز، ۲۰۰۹) و چندین کشور اروپایی، از جمله فرانسه (برابانت-دلانوی و لموین، ۲۰۰۹) به

نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰)، آلمان (بوچل و اسپیس، ۲۰۰۲ به نقل از فن‌دن بروک، ۲۰۲۰)، ایتالیا (دل‌بوکا، ۲۰۱۰)، هلند (دریسن، ۲۰۰۴؛ نویلی و همکاران، ۲۰۰۷)، بلژیک (قیزل و فن‌لنکر، ۲۰۰۱)، انگلستان (سیلوا، استین، لیچ، بارنز و مالمبرگ، ۲۰۰۷) و برخی کشورهای شمال اروپا (وال و خوزه، ۲۰۰۴) به وسیله پژوهشگران نشان داده شده است. گزارش‌های متخصصان ۲۸ کشور اروپایی در چهارچوب طرح تضمین کودک اروپایی<sup>۱</sup> نشان می‌دهند که کودکان از اقلیت‌های قومی، کودکان پناهنده، کودکان با نیازهای ویژه و کودکان خانواده‌های فقیر کمتر به مراکز مراقبت از کودک می‌روند (فریزر، گایو، و مارلیر، ۲۰۲۰؛ فن‌دن بروک، ۲۰۱۹). نابرابری‌ها در رابطه با کودکان خردسالتر نمود بیشتری پیدا می‌کنند و این امر به ویژه در نظام‌های آموزش و مراقبت مجزا (نظام‌هایی که کودکان زیر ۳ سال و بالاتر از آن، از هم جدا هستند) مصداق پیدا می‌کند. در حالی که انتخاب افتراقی بین گروه‌های درآمدی بالا و پایین ویژگی عمومی مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی بطور کلی و مراکز مراقبت از کودک بطور ویژه است، میزان تفاوت در این انتخابها در بین کشورهای مختلف بطور معناداری دارای تنوع و گوناگونی است (فن‌لنکر و قیزلز، ۲۰۱۶). در کشورهایی با نرخ ثبت‌نام بالا (دانمارک، استونی، ایسلند، مالت) انتخاب مراکز مراقبت از کودک به وسیله گروه‌های آسیب‌پذیر عموماً بالاتر است که این امر نشانگر این است که سیاست‌های همگانی مبتنی بر حقوق افراد در دستیابی خانواده‌های آسیب‌پذیر به خدمات اثربخش‌تر، از سیاست‌های هدفمند ویژه هستند.

اولین و اصلی‌ترین دلیل ثبت‌نام نابرابر، فقدان مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی و نابرابری‌های جغرافیایی در توزیع مراکز در دسترس هستند. فقدان مراکز در دسترس، فهرست‌های انتظار (مثلاً در کلان‌شهرهای هلند، بلژیک، یا لتونی) را در پی دارند که به طور ویژه افرادی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که پیش از ثبت نام باید دوره‌ای طولانی از انتظار را سپری کنند. این موضوع به ویژه در مورد والدین دارای مشاغل حساس و همینطور والدین مهاجر مصداق دارد. خصوصی سازی و کالایی کردن آموزش و مراقبت در اوان کودکی اغلب در شرایط کمبود مراکز و بودجه، امری ضروری است. در چنین شرایطی، قانون‌گذاران ممکن است این شکاف را با سرمایه‌گذاری بخش خصوصی پر کنند. مراکز خصوصی کوچک و بزرگ، مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی را به سبب شکاف بالای بین عرضه و تقاضا بازگشایی می‌کنند، اما این میل در آنها وجود دارد تا هزینه تمام شده برای والدین را افزایش دهند که همین امر عدم دسترسی گروه‌های آسیب‌پذیر به این مراکز را در پی دارد. فن‌در ورف (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داده است که ارائه‌کنندگان بزرگ غیردولتی خدمات در این حوزه، خانواده‌های آسیب‌پذیر یا دارای تنوع قومی و فرهنگی را کمتر در مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی خود می‌پذیرند.

کمبود مراکز برای کودکان خرد سالتر در عین حال متأثر از میراثی تاریخی است که در آن سیاست‌های خانوادگی به آن دسته از الگوهای خانوادگی که در آن یک والد (مانند مادر) خانه‌دار بوده دیدگاه مثبتی داشته و مراقبت از کودک در خارج از خانه چندان ضروری نبوده و متعاقب آن آموزش هم در خانه برای

<sup>۱</sup>European Child Guarantee project

<sup>۲</sup>Van der Werf

کودک اتفاق نمی‌افتاد (فن‌دن بروک، ۲۰۱۹). کمبود مراکز اغلب موجب نابرابری‌های جغرافیایی چشمگیر می‌شود. این نابرابری‌ها حاکی از شکاف بین مناطق شهری و روستایی است (مانند فرانسه، مجارستان، لیتوانی، رومانی یا اسلواکی). این تفاوتها و نابرابری‌ها ممکن است داخل شهرها نیز روی دهند. فن‌لنکر<sup>۱</sup> و فن‌دن بروک (۲۰۱۹) به نقل از فن‌دن بروک، (۲۰۲۰) در بسیاری از مناطق شهری بزرگ اروپای شمالی (فرانسه، بلژیک و هلند) بررسی نموده و به این نتیجه رسیده‌اند که مناطق و محله‌های دارای ساکنین پردرآمدتر در مقایسه با مناطق و محله‌های کم‌درآمدتر دسترس بیشتری به مراکز آموزش و مراقبت از کودکان دارند. اگر سیاست‌های شهری به مکان یا منطقه گسترش تعداد مراکز عمومی (دولتی) مراقبت از کودک دقت داشته باشند، این سیاستها می‌توانند موجب تفاوت شوند، امری که کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. این بدان معنا نیست که مراکز دولتی مراقبت از کودک لزوماً کمبودهای ناشی از تدابیر مبتنی بر بازار را ترمیم می‌کنند. در شهری مانند وین آرائه‌کنندگان خصوصی خدمات در این حوزه شکاف‌های بجا مانده از بخش دولتی در مناطق کم‌برخوردار را پر می‌کنند (پنستروفر و پنستروفر، ۲۰۲۰).

افزون بر این، فن‌لنکر و فن‌دن بروک دریافتند که طی دهه گذشته، دولتهای فلاندری زبان مناطق شمالی اروپا اغلب در مراکز جدید مراقبت از کودکی سرمایه‌گذاری کرده‌اند که در این مناطق اشتغال زنان افزایش یافته است. امری که در جهت اهداف نیرو و بازار کار است تا کارکردهای اجتماعی و آموزشی مراکز مراقبت از کودک. نابرابری‌های جغرافیایی در عین حال گرایش به تبعیض بر علیه خانواده‌های اقلیت‌های قومی و پناهندگان دارند، چرا که مراکز مراقبت از کودک معمولاً در جاهایی دور از محل سکونت آنها دایر شده‌اند. به عنوان نمونه، تنها در ۳۵٪ شهرهای بزرگ هلند دارای مراکز پناهندگان، کودکان آنها به مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی دسترسی دارند (فن‌دن بروک، ۲۰۱۹).

مانع اصلی دیگر در برابر دسترس‌پذیری، توان مالی است. بطور کلی، در ۲۷ کشور اروپایی به اضافه انگلستان، ۵۰٪ خانواده‌هایی که از مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی استفاده نمی‌کنند، هزینه‌ها را به عنوان دلیلی برای عدم ثبت‌نام فرزندشان در مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی ذکر می‌کنند. به عنوان نمونه، هزینه مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی در قبرس ۱۵٪ درآمد خالص خانواده را به خود اختصاص می‌دهد اما برای خانواده‌های فقیر و تک‌والدی این رقم بالای ۶۰٪ است. در اسپانیا، مراقبت و آموزش در اوان کودکی ۵/۶٪ از درآمد فعلی خانواده‌های دارای دو منبع درآمد و بیش از ۱۵٪ درآمد خانواده‌های دارای یک منبع درآمد را به خود اختصاص می‌دهد. در کرواسی، بر طبق استانداردهای مختلف شهرداری‌ها، هزینه‌های والدین در این حوزه بین ۸ تا ۱۶٪ درآمد خالص خانواده‌ها را در بر می‌گیرد (فن‌دن بروک، ۲۰۱۹). برخی از کشورها آموزش پیش‌دبستانی رایگان ارائه می‌دهند (مانند ایرلند البته تنها برای یک سال). اما در انگلستان، ثبت‌نام رایگان پیش‌دبستانی با کمک‌های مالی کافی همراه نبوده و منجر به افزایش هزینه بالای والدین از دست‌مزد در یافتی و تورم و همینطور افزایش نرخ تعطیلی شیرخوارگاه‌ها و آرائه‌کنندگان مراکز مراقبت از کودک شده است. افزون بر این، گرچه سیاست انگلیسی

<sup>۱</sup> Van Lancker

<sup>۲</sup> Vienna

ارائه یک سال آموزش و مراقبت در خردسالی رایگان، هزینه‌های این نوع خدمات را کاهش داده اما در جذب جمعیت‌های آسیب‌پذیر ناکام بوده است (کمپل، گمبرو، و استیوارت، ۲۰۱۹).

در میان سیاستگذاران طی دهه گذشته، سازمان‌دهی مراکز مراقبت از کودک به گونه‌ای که والدین قدرت انتخاب داشته باشند، بطور روزافزونی به یک سیاست عمومی تبدیل شده است. قدرت انتخاب با کاهش تصدی‌گری دولت و خصوصی‌سازی خدمات مراقبت از کودک و متعاقباً حمایت مالی تقاضا-محور افزایش می‌یابد. حمایت مالی تقاضا-محور به معنی حمایت مالی از والدین بجای حمایت از ارائه‌کنندگان خدمات (حمایت مالی عرضه-محور) است که اشکال مختلفی به خود می‌گیرد. حمایت تقاضا-محور می‌تواند به شکل کاهش مالیات یا سایر تدابیر مالی و همینطور اشکال مختلف نظام‌های کوپنی اجرا شود. همانطور که کلیولند و کرا شینکسی (۲۰۰۴) اشاره کرده‌اند، کسانی که طرفدار حمایت مالی تقاضا-محور هستند بطور مشخص بر این باورند که بازار مراقبت از کودک نسبتاً خوب عمل می‌کند و حراست از قدرت انتخاب والدین از اهمیت بسزایی برخوردار است. با این حال، مطالعات در کشورها و نواحی مختلف مانند کالیفرنیا (وایت‌بوک، کینیس، و بلم، ۲۰۰۷)، کانادا (کلیولند و همکاران، ۲۰۰۷)، تایوان (لی، ۲۰۰۶)، هنگ‌کنگ (یوان، ۲۰۰۷)، یا هلند (نویلی و همکاران، ۲۰۰۷) نشان داده‌اند که روندهای حمایت مالی تقاضا-محور صرفنظر از لفاظی‌های قدرت انتخاب و به رغم استفاده از نظام‌های کوپنی برای خانواده‌های فقیر، نابرابری در ثبت‌نام‌ها را افزایش می‌دهند. به عنوان نمونه، اداره برنامه‌ریزی هلند محاسبه کرده است که تبدیل خدمات مراقبت از کودک به بازار (خصوصی‌سازی) که در سال ۲۰۰۵ در هلند پا به عرصه ظهور نهاد، منجر به کاهش ارائه‌کنندگان خدمات در نواحی روستایی و محله‌های فقیرنشین مناطق شهری و افزایش ارائه‌کنندگان این نوع خدمات در مناطق ثروتمندتر شهری شده است که نابرابری‌ها در انتخاب واقعی را در پی داشته است (نویلی و همکاران، ۲۰۰۷).

نمونه دیگر کشور فنلاند است که در دهه ۱۹۸۰ میلادی کمک‌هزینه مراقبت در خانه (HCA) را برای والدینی که تصمیم به استفاده از مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی نداشتند، ارائه کرد. در حالی که پایه و اساس، انتخاب آزادانه والدین است، اما خانواده‌های کم درآمد و تک‌والدی بیش از حد معمول و در یک دوره‌ای طولانی‌تر از حد متعارف از این کمک هزینه استفاده می‌کنند و بنابراین چنین سیاستی احتمالاً منجر به افزایش شکاف آموزشی می‌شود (ریپو، ۲۰۱۰).

در موارد کمبود مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی، مدیران این مراکز از نظر اولویت‌بندی در ثبت‌نام یا رد ثبت‌نام افراد در این مراکز، تحت فشار هستند. در اغلب موارد، قاعده کلی این است که «هر کسی که زودتر بیاید، زودتر هم خدمات دریافت می‌کند». این بدان معناست که فهرست‌های انتظار به نفع افراد دارای مشاغل متعارفی هستند که می‌توانند نیازهای خود به مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی را از قبل پیش‌بینی کنند و خانواده‌های آسیب‌پذیرتر احتمالاً از این فهرست‌ها حذف و خارج می‌شوند. در مناطق

۱ Cleveland and Krashinsky

۲ Home Care Allowance

۳ Waiting lists

دارای نظام‌های آموزش و مراقبت در اوان کودکی مجزا، آموزش پیش‌دبستانی اغلب به مثابه آموزش همگانی در نظر گرفته می‌شود، در حالی که مراکز مراقبت از کودکان خردسالتر میراث‌دار تاریخی خدمات به اشتغال زنان هستند. در نتیجه، دولت‌ها ممکن است مایل باشند تا اولویت ثبت‌نام را در مراکز مراقبت از کودکان به خانواده زوج‌های شاغل (زن و شوهرهای شاغل) اختصاص دهند. این امر به ناگزیر به نفع گروه‌های درآمدی بالاتر و بازتوزیع منفی پول عمومی به سود افراد برخوردار است.

در الگوی قدرت انتخاب والدین، اغلب تصور بر این است که استفاده از مرکز مراقبت از کودک متأثر از ترجیحات والدین است که این امر نشان می‌دهد وقتی جمعیت‌های خاصی از مراکز مراقبت از کودک استفاده نمی‌کنند، این موضوع ناشی از ترجیحات و تفاوت‌های فرهنگی است تا موانع ساختاری. پاولینی و فن‌لنکر (۲۰۱۸) در یک مطالعه مهم در مورد مقایسه موانع ساختاری و هنجارهای فرهنگی در مورد الگوهای مادری دریافتند، هنجارهای فرهنگی که به مادران به عنوان مراقبین انحصاری نگاه می‌کنند بطور کلی موجب کاهش استفاده از مراکز مراقبت از کودک می‌شوند، اما موانع ساختاری با گسترش شکاف اقتصادی-اجتماعی در ثبت نام نیز همراه هستند.

### آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا

این بخش شامل تجزیه و تحلیل نظام‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی (ECEC) در ۳۸ کشور اروپایی بر اساس گزارش کمیسیون اروپا (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹) است. ابعاد مورد تحلیل در پنج بعد: حکمرانی، دسترسی، کارکنان، راهنماهای آموزشی و همینطور ارزشیابی و پایش مورد بررسی قرار گرفته‌اند (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

اغلب کودکان در اروپا، دوره ابتدایی را از ۶ سالگی شروع می‌کنند. در حال حاضر، حدود ۳۱ میلیون کودک زیر ۶ سال در اتحادیه اروپا زندگی می‌کنند که بطور بالقوه از استفاده‌کنندگان مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی تلقی می‌شوند. اما همه آنها قادر به دسترسی به این خدمات نیستند. بطور متوسط ۳۴٪ یا تقریباً ۵ میلیون کودک زیر ۳ سال در مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی حضور دارند. تنها ۷ عضو اتحادیه اروپا (دانمارک، آلمان، استونی، لتونی، اسلوانی، فنلاند و سوئد) و همینطور نروژ برای هر کودک زیر ۶ تا ۱۸ ماه بصورت دولتی جایی تضمینی در نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی دارند. دسترسی به خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی برای کودکان بزرگتر بطور قابل توجهی بهتر است. تقریباً نیمی از کشورهای اروپایی از ۳ سالگی جایی تضمین شده برای کودکان در نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی فراهم می‌کنند و شمار کشورهایی که حضور در آموزش و مراقبت اوان کودکی را در آخرین سال این دوره اجباری نموده‌اند رو به فزونی است. متعاقباً، ملاک آموزش و تربیت (ET<sup>۲۰۲۰</sup>) مبنی بر شرکت دست کم ۹۵٪ از کودکان از ۴ سالگی در آموزش و پرورش اوان کودکی، اکنون تحقق پیدا کرده است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

۱Pavolini and Van Lancker

۲Education and training

اما هنوز آموزش و مراقبت با کیفیت زیر ۳ سال در اوان کودکی، در بسیاری از کشورهای اروپایی در دسترس نیست. محتوای آموزشی روشنی که به وسیله کارکنان با صلاحیت بالا ارائه شوند و سیاستهای هماهنگی از آنها پشتیبانی نماید، اغلب در مناطق شمال اروپا، بالتیک و بالکان دیده می‌شود. این دسته از کشورها خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی یکپارچه‌ای را برای تمام کودکان پایین‌تر از ابتدایی ارائه می‌کنند. با این وجود، برخی از آنها هنوز هم در تضمین دسترسی تمام کودکان به این خدمات با چالش مواجه هستند و نرخ مشارکت پایینی دارند.

در اغلب نواحی اروپا، نوع خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی و کیفیت آنها بسته به سن کودکان متفاوت است. کودکان در اغلب کشورهای مرکزی و جنوبی اروپا با تغییراتی مواجه هستند، به این ترتیب که حول و حوش ۳ سالگی از محیطهای مراقبت از کودک به مراکز یا مدارس پیش از ابتدایی آموزش-محور می‌روند. با این حال، تقسیم‌بندی سنتی بین مراکز مراقبت از کودک و مرحله آموزش پیش از دوره ابتدایی در بسیاری از کشورهایی که راهنما یا برنامه درسی آموزشی برای کودکان خردسال تر (مراکز مراقبتی) هم ارائه می‌کنند، در حال از بین رفتن است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

### دسترسی به آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا

در حال حاضر، در اروپا، دو رویکرد به تضمین دسترسی به آموزش و مراقبت در اوان کودکی وجود دارد. برخی از کشورها نوعی *استحقاق قانونی*<sup>۱</sup> برای خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی ارائه می‌کنند، این در حالی است که برخی دیگر حضور در مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی را اجباری<sup>۲</sup> نموده‌اند. هر یک از این رویکردها مستلزم مراجع و نهادی عمومی به منظور تضمین جا یا ثبت‌نام کودک در نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی است. با این حال، بین این دو رویکرد تفاوتی اساسی وجود دارد. *استحقاق قانونی* بدان معناست که یک کودک حق برخورداری از خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی را دارد، اما زمانی که این خدمات اجباری می‌شود، کودک تعهد قانونی به حضور در این مراکز را دارد. بنابراین، ماهیت تضمین جا در دو رویکرد متفاوت است. در *استحقاق قانونی*، مراجع عمومی به محض درخواست والدین باید جایی را برای هر کودک در طیف سنی تحت پوشش فراهم و تضمین کنند. در مقایسه، کشورهایی که در آنها آموزش و مراقبت در اوان کودکی اجباری است، باید برای تمام کودکان طیف سنی تحت پوشش تعهد قانونی، به تعداد کافی جا یا فضا فراهم کنند. تفاوت عمده‌ای بین کشورهای اروپایی در زمینه سن تضمین جا در نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی وجود دارد. همانطور که پیشتر عنوان شد، در ۶ یا ۷ کشور عضو اتحادیه اروپا از ۶ تا ۱۸ ماهگی این جا بصورت تضمین شده وجود دارد. در جوامع سه‌گانه بلژیک و همینطور چک، اسپانیا، فرانسه، لوکزامبورگ، مجارستان، لهستان و پادشاهی متحده (انگلستان، ولز و اسکاتلند) با حمایت مالی عمومی برای آموزش و مراقبت در اوان کودکی، از سن ۳ سالگی یا کمی پایین‌تر جایی برای هر کودک وجود دارد. حدود یک چهارم نظام‌های آموزشی اروپا برای

<sup>۱</sup>Legal entitlement

<sup>۲</sup>Compulsory

۱ تا ۲ سال پایانی دوره آموزش و مراقبت در اوان کودکی جایی تضمین شده را از سن ۴، ۵ یا ۶ سالگی برای هر کودک فراهم می‌سازند. این تدبیر اغلب با هدف آمادگی برای آموزش دوره ابتدایی صورت می‌گیرد و اجباری است.

اغلب کشورهای اروپایی بطور رسمی متعهد به ۲۰ تا ۲۹ ساعت در هفته آموزش و مراقبت از خردسالان هستند. ساعات کاری اغلب همانند مدارس ابتدایی است که نشانگر تأکید آموزشی در این نوع خدمات می‌باشد. ساعات کاری که هفته کاری والدین را بصورت کامل پوشش دهد، تنها در برخی از کشورها وجود دارد (یعنی چک، دانمارک، استونی، اسلونی و نروژ).

یک‌چهارم نظام‌های آموزشی اروپا هیچ چهارچوب قانونی الزام‌آوری به منظور جایابی در نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی خود ندارند. با این حال، برخی از آنها هنوز نرخ مشارکت بالایی را در آموزش و مراقبت در اوان کودکی دارند که بطور معمول از سنی شروع می‌شود که آموزش و مراقبت از خردسالی به عنوان بخشی از نظام آموزشی تلقی می‌شود. به عنوان نمونه، این سن در مالت و ایرلند شمالی ۳ سالگی، و در هلند ۴ سالگی است. آموزش و مراقبت اوان کودکی در ایسلند بطور گسترده از ۲ سالگی در دسترس است. با این حال، در جامعه فرانسوی زبان بلژیک، کشورهای ایتالیا، رومانی، اسلواکی، مونته‌نگرو و ترکیه در طی سال پیش از شروع دوره ابتدایی، تقاضا بالاتر از عرضه بوده است که بدان معناست که تعداد مراکز کمتر از کودکان متقاضی ثبت‌نام در این مراکز می‌باشد (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

اخیراً، بسیاری از کشورهای اروپایی حق آموزش و مراقبت در اوان کودکی را تعمیم و گسترش داده‌اند. در پنج سال گذشته، کشورهای (چک، کرواسی، لیتوانی، فنلاند و سوئد) آموزش و مراقبت در اوان کودکی را برای یک سال پیش از دوره ابتدایی اجباری کرده‌اند. دوره حضور اجباری در یونان از یک به دو سال و در مجارستان از یک به سه سال افزایش یافته است. افزون بر این، استحقاق قانونی برای آموزش و مراقبت در اوان کودکی که پیشتر در مورد آن صحبت کردیم، در کشورهای چک، لهستان و پرتغال شروع یا تعمیم و گسترش پیدا کرده است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

### **توان مالی: افزایش روزافزون آموزش و مراقبت اوان کودکی برای کودکان**

#### **پیش‌دستانی**

اغلب خانواده‌ها در اروپا باید برای آموزش و مراقبت فرزندان بسیار خردسال خود هزینه بپردازند. دسترسی به آموزش و مراقبت رایگان در اوان کودکی از ۳ سالگی به شکل قابل توجهی افزایش پیدا می‌کند و این روند سال به سال ادامه می‌یابد، بطوری که در آخرین سال این دوره و پیش از شروع آموزش ابتدایی، در سراسر اروپا شکلی تقریباً همگانی و عمومی به خود می‌گیرد.

خدمات آموزش و مراقبت رایگان در اوان کودکی به منظور کسب اطمینان از دسترسی، باید با تعهد به جایابی همراه باشد. بدون حمایت چهارچوب‌های قانونی که بر حق آموزش و مراقبت در اوان کودکی تأکید دارند، ممکن است این نوع خدمات محدود گردند و فهرست‌های انتظار به سبب قواعد اولویت‌بندی پیچیده، بسیار طولانی شوند. با این حال، تنها یک کشور اروپایی یعنی لتونی متعهد به جایابی برای

آموزش و مراقبت از خردسالی برای هر کودک از سن بسیار پایین یعنی ۱/۵ سالگی است. اغلب والدین در باقی کشورهای اروپایی ملزم به پرداخت هزینه آموزش و مراقبت در سنین پایین اوان کودکی هستند. متوسط هزینه ماهانه در ایرلند، هلند، پادشاهی متحده (انگلستان، ولز و اسکاتلند) و سوئیس در بالاترین حد است. به عنوان نمونه، متوسط هزینه ماهانه خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی در ایرلند به ۷۷۱ یورو می‌رسد. این کشورها برای تأمین آموزش و مراقبت در خردسالی برای کودکان زیر ۳ سال متکی بر سازوکارهای مبتنی بر بازار هستند، با این وجود برای افراد بسیار نابرخوردار سوبسیدهایی نیز وجود دارند (یوری‌دیسی، ۲۰۱۹).

اغلب کشورها برای کودکان و خانواده‌های آسیب‌پذیر، سیاستهای جایابی از قبیل اولویت در پذیرش و همینطور کاهش شهریه یا هزینه‌ها را دارند. کودکانی که در فقر زندگی می‌کنند، متعارف‌ترین گروه هدف هستند. درآمد خانوادگی، متداولترین ملاک برای پذیرش است که اغلب در ترکیب با آمیزه یا ساخت خانوادگی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اغلب کودکان خانواده‌های تک‌والدی نیز به عنوان ملاکی مجزا و البته تا حد زیادی همبسته با فقر، از چنین تدابیر هدفمندی بهره‌مند می‌شوند.

### خدمات مبتنی بر خانه و انعطاف‌پذیری در خدمات مراقبت از کودک

در کنار آموزش و مراقبت اوان کودکی مبتنی بر مراکز، خدمات مبتنی بر خانه نیز در بسیاری از کشورهای اروپایی ارائه می‌شوند. بطور مشخص، مراقبین حرفه‌ای، خدمات مراقبتی مبتنی بر خانه را به کودکان زیر ۳ سال بصورت منظم و روزمره ارائه می‌کنند. این مراقبین بطور معمول از چهار تا پنج کودک زیر سه سال مراقبت می‌کنند. با این حال، مراقبین حرفه‌ای بخش مهمی از خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی را در تعداد کمی از کشورهای اروپایی تشکیل می‌دهند. فرانسه تنها کشور اروپایی است که کودکان زیر سه سال تحت مراقبت مراقبین حرفه‌ای مبتنی بر خانه در آن بیشتر از مراکز ارائه‌کننده این نوع خدمات است. در هشت کشور (بلژیک، دانمارک، آلمان، هلند، فنلاند، پادشاهی متحده (UK)، سوئیس و ایسلند) نسبت قابل توجهی از کودکان زیر ۳ سال تحت خدمات مراقبتی مراقبین حرفه‌ای مبتنی بر خانه هستند، اما اغلب این دسته از کودکان، خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی را در مراکز مربوط دریافت می‌کنند (یوری‌دیسی، ۲۰۱۹).

بطور مشخص آموزش و مراقبت مبتنی بر خانه در اوان کودکی بیشتر مراقبت-محور است تا آموزش-محور. این نوع خدمات معمولاً تحت نهادها و مراجعی قرار می‌گیرند که خدمات مربوط به خانواده، کودکان و خدمات اجتماعی را بر عهده دارند. ۱۵ نظام آموزشی در اروپا هیچ راهنمایی برای این نوع خدمات ندارند.

۱ Family composition

۲ Childminders

### یکپارچگی سیاستی: شیوه‌ای به سمت آموزش و مراقبت با کیفیت در اوان کودکی

آموزش و مراقبت در اوان کودکی برای کودکان پیش از شروع آموزش اجباری دوره ابتدایی دارای دو جنبه است:

- **مراقبتی:** این نوع خدمات اساساً با هدف توانمندسازی والدین برای کار و در عین حال تضمین مراقبت و ایمنی کودکان ارائه می‌شوند.
- **آموزشی:** این نوع خدمات حائز مؤلفه آموزشی هدفمند به منظور حمایت از رشد کودکان و آماده‌سازی آنها برای آموزش دوره ابتدایی ارائه می‌شوند.

به لحاظ تاریخی، مراقبت از کودکان معطوف بر کودکان کم سن و سال است، در حالی که آموزش در اوان کودکی رویکرد به کودکان بزرگتر در سالهای پیش از دوره آموزش ابتدایی است. در حال حاضر، یک رویکرد یکپارچه آموزش و مراقبت در اوان کودکی، وجه برجسته‌ای پیدا کرده است. این رویکرد ناشی از شواهدی بوده است که بنظر یکپارچگی سیاستی، فرصت بهتری را از نظر مدیریت منابع و پیامدها و بازده برای کودکان به لحاظ رشد کلی فراهم می‌آورد (کاگا، بنت و موس، ۲۰۱۰؛ کمیسیون اروپا، ۲۰۱۳ به نقل از یوری دیسی، ۲۰۱۹)، و به همین سبب کشورهای اروپایی بطور روزافزونی در حال یکپارچه‌سازی سیاست‌ها و مقررات آموزش و مراقبت در اوان کودکی هستند. بنابراین، خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی در محیط‌هایی یکسان، تحت مرجعیت و حکمرانی واحد، و به وسیله افراد حرفه‌ای دارای صلاحیت عالی و فعالیت‌های آموزشی در طول کامل این دوره ارائه می‌شوند.

### سازماندهی خدمات مبتنی بر مراکز: محیط‌های واحد یا مجزا

نگاه از چشم‌انداز کودک و جایی که او خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی را دریافت می‌کند، نقطه محوری دلبستگی و ثبات است. تغییر از یک محیط به محیطی دیگر، دوره‌ای گذار برای کودکان و خانواده‌های آنان تلقی می‌شود که اغلب به معنای تغییر اندازه گروه، تغییر کارکنان، مقررات جدید و فعالیت‌های متفاوت است. بنابراین، دوره‌ای از سازگاری برای کودکان بسیار حیاتی است. به همین دلایل، به هنگام بحث در مورد یکپارچه‌سازی نظام‌های آموزش و مراقبت در اوان کودکی، ساختار محیط یا مرکز، عامل ممتازی است. نظام‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا به دو شیوه سازمان‌دهی شده‌اند:

۱. **محیط‌های مجزا** برای کودکان کوچکتر و بزرگتر با معمولاً یک گذار در حدود ۳ سالگی. بطور مشخص ارائه خدمات پیش از ۳ سالگی معطوف بر مراقبت از کودک است. در حالی که، مراکز پیش از ابتدایی برای کودکان بزرگتر بیشتر با تأکید بر اهداف آموزشی شکل گرفته‌اند.
۲. **محیط‌های واحد برای** تمام کودکان در این طیف سنی تا شروع دوره ابتدایی. در چنین محیط‌های واحدی، آموزش و مراقبت بطور توأم و غیرقابل تفکیک ارائه می‌شوند.

در اغلب کشورهای اروپایی، با توجه به سن کودکان، آموزش و مراقبت اوان کودکی در دو محیط مجزا ارائه می‌شوند. کمتر از یک‌سوم کشورهای اروپایی این دسته از خدمات را در محیط‌های واحد ارائه می‌کنند. در یک‌چهارم کشورهای اروپایی، هم محیط‌های مجزا و هم واحد وجود دارند.

### شیوه حکمرانی: مرجعیت یگانه یا دوگانه

سازماندهی خدمات و مقررات آموزش و مراقبت در اوان کودکی بستگی به ماهیت حکمرانی آن دارد. اعطای کل مسئولیت آموزش و مراقبت در اوان کودکی به یک وزارتخانه یا نهاد عالی واحد ممکن است به ارتقاء سیاست‌های منسجم کمک کند و متضمن خدمات با کیفیت‌تری شود (کاگا، بنت، و موس، ۲۰۱۰). این الگوی مرجعیت یگانه در اغلب نظام‌های آموزشی اروپا بکار گرفته شده است. تعجیبی هم ندارد که تمامی کشورهایی که بدین منظور دارای یک نهاد واحد و یگانه‌ای هستند، از این نظام یکپارچه حکمرانی سود می‌برند. مسئولیت آموزش و مراقبت اوان کودکی در این کشورها با وزارت آموزش و پرورش است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

در کشورهایی که محیط‌های وابسته به سن مجزایی دارند، الگوی مرجعیت دوگانه حکم‌فرماست. مسئولیت آموزش و مراقبت در اوان کودکی بین دو وزارتخانه مختلف تقسیم شده است. کودکان بزرگتر از ۳ سال تا پیش از دبستان تحت وزرات آموزش و پرورش و کودکان زیر ۳ سال تحت نهادهای مرتبط با خانواده و کودکان، حکمرانی می‌شوند. کشورهای دارای هر دو نوع الگوی مرجعیت یگانه و دوگانه گرایش به الگوی مرجعیت یگانه تحت حکمرانی یکپارچه دارند.

ایرلند، لوکزامبورگ، مالت و رومانی موارد استثنایی هستند که در آنها برای گروه‌های سنی مختلف محیط‌های مجزایی وجود دارند اما حکمرانی کل آموزش و مراقبت در اوان کودکی تحت مرجعیت واحدی صورت می‌گیرد. در سال‌های اخیر (۲۰۱۲ و ۲۰۱۷) در کشورهای لوکزامبورگ و مالت، مسئولیت خدمات به کودکان کوچکتر و کم‌سالتر به منظور هماهنگی سیاستی هر چه بیشتر به وزارت آموزش و پرورش محول شده است. در اغلب کشورهای اروپایی متولی حکمرانی یکپارچه، وزارت آموزش و پرورش است. دانمارک، آلمان و ایرلند تنها کشورهایی هستند که مرجعیت آموزش و مراقبت اوان کودکی در آنها بر عهده نهادها یا مراجع دیگری است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

### مربیان و نیروی کار با کیفیت

مربیان و کارکنان آموزش و مراقبت اوان کودکی از رشد کودکان پشتیبانی به عمل می‌آورند، سلامت و بهزیستی آنها را تأمین و آنها را به سمت برنامه‌ها و فعالیت‌های روزمره هدایت می‌کنند. نوع تجاری که کودکان در سطح گسترده دارند، بستگی به افرادی دارد که با آنها تعامل می‌کنند. کارکنان با کیفیت بالا-افراد آموزش دیده در سطح کارشناسی یا بالاتر- احتمالاً از رویکردهای پداگوژیک مناسب‌تری استفاده می‌کنند، محیط‌های یادگیری برانگیزنده‌تری را ایجاد می‌نمایند و همینطور مراقبت و پشتیبانی بهتری را نیز از کودکان به عمل می‌آورند. وجود یک پیش‌شرط ورودی حداقلی برای کارکنان مراکز آموزش و

مراقبت اوان کودکی از نظر ارتقاء جایگاه و افزایش دستمزد افراد متخصص اصلی و مهم در آموزش و مراقبت از کودکان، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

اما تنها یک سوم نظام‌های آموزشی اروپا، حضور دست کم یک نفر دارای تحصیلات عالی را در تیم آموزش و مراقبت کودکان الزامی کرده‌اند. در یک سوم دیگر از نظام‌های آموزشی اروپا احراز صلاحیت بالا در طی مرحله دوم آموزش و مراقبت در اوان کودکی (آموزش پیش از ابتدایی) ضروری است اما در طول مرحله اول (دوره مراقبتی زیر ۳ سال) ضروری نیست. هشت نظام آموزشی اروپا (چک، ایرلند، لیتوانی، اتریش، رومانی، اسلواکی و پادشاهی متحده) الزامات صلاحیتی پایین‌تری دارند. در دانمارک و سوئد مقرراتی برای سطوح بالای تحصیلی و صلاحیتی وجود ندارد. وضع الزامات صلاحیتی آغازین برای نیروی کاری که با کودکان کار می‌کنند تنها نقطه شروعی برای تضمین نیروی کار با کیفیت تلقی می‌شود. رشد حرفه‌ای مستمر نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که به کارکنان امکان می‌دهد تا دانش و مهارت‌های خود را در خلال کار و حرفه‌شان ارتقاء دهند (یوری دیسی، ۲۰۱۹).

تنها یک‌چهارم نظام‌های آموزشی اروپا، رشد حرفه‌ای مستمر را با در نظر گرفتن یک دوره حداقل برای متخصصان اصلی کار با کودکان خرد سال، اجباری نموده‌اند. چیزی کمتر از نیمی از نظام‌های آموزشی اروپا، رشد حرفه‌ای مستمر را برای افراد حرفه‌ای که با کودکان بزرگتر کار می‌کنند، ضروری می‌دانند. رشد حرفه‌ای مستمر اجباری معمولاً بدان معناست که از کارکنان به منظور مشارکت در چنین فعالیت‌های حمایت به عمل می‌آید. به عنوان مثال، رشد حرفه‌ای در طی ساعات کاری صورت می‌گیرد و هزینه دوره‌ها یا رفت و آمد از طرف مسئولان مربوط پرداخت می‌شوند. این موضوع در نظام‌های آموزشی که رشد حرفه‌ای مستمر، وظیفه یا تعهدی حرفه‌ای و یا امری اختیاری محسوب می‌گردد، مصداق ندارد. برای افراد کمکی مانند کمک مربی و غیره رشد حرفه‌ای مستمر به ندرت وجود دارد. لوکزامبورگ، اسلوونی و اسکاتلند تنها نظام‌های آموزشی اروپا هستند که تمام افراد کمکی نیز باید رشد حرفه‌ای مستمر داشته باشند. رشد حرفه‌ای مستمر برای افراد کمکی در لوکزامبورگ تنها برای یک سال وجود دارد. در اسلوونی و اسکاتلند افراد کمکی هم باید همانند مربیان و کارکنان اصلی به یک میزان آموزش ضمن خدمت یا رشد حرفه‌ای مستمر را دریافت کنند. در فرانسه، فقط افراد کمکی که با کودکان بزرگتر کار می‌کنند ملزم به ارتقاء دانش و مهارت‌های خود هستند. در نیمی از نظام‌های آموزشی اروپا که از افراد کمکی استفاده می‌کنند، این نوع کارکنان ملزم به داشتن صلاحیت‌های اولیه مرتبط با حرفه خود نیستند. افزون بر این، افراد کمکی، به ندرت تعهدی به اقدام برای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای مستمر (آموزش ضمن خدمت) دارند. بنابراین، نسبت قابل توجهی از کارکنان درگیر در فعالیت‌های روزانه با کودکان، فاقد آموزش رسمی مربوط به آموزش و مراقبت در اوان کودکی هستند.

### چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی

اکنون به شکل روزافزونی این امر پذیرفته شده است که خدمات و حمایت در اوان کودکی شالوده‌یادگیری در طول زندگی است. در همین راستا، نهادهای عالی در تمام کشورهای اروپایی چهارچوب‌ها و

راهنماهای رسمی را منتشر کرده‌اند تا ضامن وجود مؤلفه‌های آموزشی هدفمند در محیط‌های آموزش و مراقبت در اوان کودکی باشند. محتوای این راهنماها و چهارچوب‌ها متنوع هستند اما بطور کلی شامل اهداف رشدی و یادگیری و فعالیت‌های متناسب با سن، و گاهی موارد هم به شکل برنامه درسی استاندارد هستند. چنین راهنماها و خط‌مشی‌هایی به مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی کمک می‌کنند تا کیفیت مراقبت و یادگیری را در آنها بهبود بخشند و این اطمینان حاصل شود که در تمام مراحل این دسته از خدمات، استانداردهای بالایی وجود دارند. با این حال، در حدود یک‌سوم از تمام کشورهای اروپایی از این گونه راهنماها در مراکز آموزش و مراقبت از کودکان ۳ سال و بالاتر استفاده می‌کنند که آن هم مربوط به کشورهایی می‌شود که در آنها همچنان تفکیک خدمات مراقبت از کودک با آموزش پیش از ابتدایی وجود دارد (یوری‌دیسی، ۲۰۱۹).

چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی در سطوح عالی به وسیله نهادهای حکمرانی که بر این گونه خدمات کنترل و نظارت دارند، تعیین می‌شوند. تقریباً در تمام کشورهایی که نهاد مرجع یگانه‌ای در آموزش و مراقبت اوان کودکی وجود دارد، اهداف یا محتوای آموزشی برای تمام طیف سنی کودکان در این دوره تعیین می‌شود. در کشورهایی که دارای نهادهای مرجع دوگانه هستند، چنین اهداف و محتوایی برای کودکان زیر ۳ سال به چشم نمی‌خورند. در مواردی هم که وجود دارند، نهادهای متفاوتی اهداف و محتوای آموزشی این دو طیف سنی (پیش از ۳ سال و ۳ سال و بالاتر از آن) را تعیین می‌کنند. در چنین مواردی توجه به رویکردی هماهنگ در دو طیف سنی ضروری است.

نهادهای مرجع دوگانه، بطور روزافزونی می‌کوشند تا مؤلفه‌های یادگیری را از سنین پایین در مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی ارائه کنند. از زمان اولین گزارش سیاست‌گذاری در حوزه آموزش و مراقبت در اوان کودکی کمیسیون اروپا (۲۰۱۲)، چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی برای مراکز آموزش و مراقبت در اوان کودکی کشورهایی مانند بلژیک، فرانسه، لوکزامبورگ و لیختن‌شاین ارائه و منتشر شده‌اند. افزون بر این، ایتالیا و پرتغال نیز در حال برنامه‌ریزی برای ارائه و انتشار چنین چهارچوب‌ها و راهنماهایی بوده‌اند.

وقتی چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی وجود دارند، مجموعه‌ای از حیطه‌های یادگیری و رشد را شکل می‌دهند که باید در فعالیتهای روزانه مراکزی که خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی را ارائه می‌کنند، مورد توجه و تأکید قرار گیرند. حیطه‌های یادگیری مشخصی که در تمام کشورهای عضو اتحادیه اروپا و در تمام مراحل آموزش و مراقبت اوان کودکی مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از: رشد هیجانی (عاطفی)، رشد فردی و اجتماعی؛ رشد جسمی؛ مهارت‌های هنری؛ مهارت‌های زبانی و ارتباطی؛ درک و شناخت جهان (مهارت‌های شناختی)؛ مهارت‌های همکاری؛ و آموزش بهداشت. حیطه‌های یادگیری دیگری نیز هستند که کمتر مورد توجه هستند و یا برای کودکان بزرگتر مورد استفاده قرار می‌گیرند که یادگیری زبان خارجی و آموزش‌های دیجیتال از آن جمله هستند.

اغلب کشورهای اروپایی که راهنماها و چهارچوب‌های آموزشی عالی و ممتازی دارند، تو صیه‌هایی را در زمینه رویکردهای پداگوژیک و روشهای سنجش نیز ارائه می‌کنند. رویکردهای پداگوژیک توصیه می‌کنند

که اتاق بزرگی برای یادگیری از طریق بازی تدارک دیده شود و بر نقش کلیدی بزرگسالان در تشویق کودکان به تفکر در حین بازی تأکید دارند. در اغلب کشورهای اروپایی بر یافتن توازن و راه میانه‌ای مناسب بین فعالیتهایی که به ابتکار بزرگسالان آغاز می‌شوند و فعالیتهایی که کودک-آغاز هستند، تأکید می‌شود و در عین حال اغلب بر درگیری و مشارکت والدین در یادگیری تأکید کمی وجود دارد. تمام کشورهایی که چهارچوب و راهنمایی را در زمینه سنجش ارائه می‌کنند به مشاهده کودک اشاره دارند و در اغلب آنها حفظ ثبت کتبی نتایج مشاهدات به روشنی عنوان شده است. این کشورها وقتی که به جزئیات فرم مشاهدات مورد نظر در این راهنماها می‌پردازند، بیشتر به مشاهده مستمر گرایش دارند تا مشاهدات کوتاه متعارف. در راهنماهای آموزشی پوشه فعالیت‌ها یا خود-ارزیابی کمتر مورد توصیه قرار گرفته است.

### میزان یکپارچگی سیستم و سیاست در آموزش و مراقبت اوان کودکی کشورهای

#### اروپایی

کشورهای اروپایی با توجه به چهار ملاک و بر اساس پیوستاری از نظام‌های یکپارچه تا مجزا قابل تقسیم‌بندی هستند که این چهار ملاک عبارتند از: محیط (واحد یا مجزا)، مرجعیت (یگانه یا دوگانه)، صلاحیت بسیار بالای کارکنان در کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی، و راهنماها و چهارچوب‌های آموزشی مورد استفاده در تمام محیط‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی.

**نظام‌های کاملاً یکپارچه:** در این نظام‌ها، سیاست‌های هماهنگ و یک‌دست در کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی اجرا می‌شوند. کشورهای کرواسی، لیتوانی، اسلونی، فنلاند، بوسنی و هرزگوین، ایسلند، مونته‌نگرو و نروژ از جمله این دسته از کشورها هستند. در این کشورها کودکان تا شروع دوره ابتدایی در محیطی واحد حضور دارند. وزارت آموزش و پرورش مسئول وضع مقررات و قوانین در کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی است. برنامه درسی، برنامه آموزشی یا راهنماها از سنین اولیه مورد استفاده قرار می‌گیرند و کارکنان حرفه‌ای اصلی در این حرفه باید در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی حائز صلاحیت بسیار بالایی باشند.

**نظام‌های تا حدی یکپارچه:** در این نظام‌ها، اغلب یا تمام کودکان، در محیط‌های واحدی حضور دارند. نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی تحت یک وزارت خاص قرار گرفته و راهنماها و چهارچوب‌های آموزشی برای کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی وجود دارند. اما با توجه به میزان یکپارچگی نظام برای محیط‌های آموزشی و مراقبتی و الزامات صلاحیتی، این مقوله دارای دو گروه فرعی است:

- کشورهایی که تمام کودکان در محیط واحدی حضور دارند اما الزامات صلاحیتی سطح عالی برای کارکنان در کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی وجود ندارد (لیتوانی، سوئد، مقدونیه شمالی و صربستان از آن جمله هستند).

۱ Child-initiated

• کشورهایی که برخی از کودکان خردسال‌تر در محیط کودکان بزرگتر حضور دارند (نظام‌های دارای محیط مختلط) اما کارکنان حرفه‌ای اصلی در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی از صلاحیت بسیار بالایی برخوردارند (مانند آلمان و استونی).

**نظام‌های میانه:** در این نوع نظام‌ها، یک وزارتخانه مسئول نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی است و چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی مورد استفاده قرار می‌گیرند. با این حال، برخی یا تمام کودکان نیازمند تغییر محیط آموزش و مراقبت هستند و کارکنان حرفه‌ای دارای صلاحیت بالا در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی به خدمت گرفته نمی‌شوند. البته فرانسه در بین این دسته از کشورها یک استثنا محسوب می‌شود، زیرا علی‌رغم اینکه از کارکنان حرفه‌ای دارای صلاحیت بالا استفاده می‌کند اما وزارتخانه‌های مجزایی خدمات مربوط به کودکان خردسال و بزرگتر را بر عهده دارند.

**نظام‌های تا حدی مجزا:** در این دسته از کشورها، تمام کودکانی که آموزش و مراقبت اوان کودکی را از سنین پایین دریافت کرده‌اند، معمولاً از محیط‌های مراقبتی به محیط‌های پیش از ابتدایی (پیش‌دبستانی) گذار می‌کنند. گرچه در این دسته از کشورها که بلژیک، مجارستان، لیختنشتاین و ترکیه از آن جمله هستند، چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی وجود دارند، اما در دو گروه سنی پایینتر و بالاتر از ۳ سال به وسیله مراجع و نهادهای متفاوتی منتشر می‌شوند و کارکنان حرفه‌ای اصلی که با کودکان سنین پایین‌تر کار می‌کنند از صلاحیت بالایی برخوردار نیستند. در مقایسه، در کشورهای بلغارستان، یونان، قبرس و پرتغال، راهنماهای آموزشی برای محیط‌ها و مراکز مراقبتی کودکان سنین پایین وجود ندارد اما کارکنان حرفه‌ای اصلی در کل نظام آموزش و مراقبت در اوان کودکی باید از صلاحیت بالایی برخوردار باشند.

**نظام‌های مجزا:** در این دسته از نظام‌ها، محیط‌های مراقبت از کودک و آموزش خرد سالی کاملاً مجزا هستند: محیط‌های مجزایی وجود دارند، وزارتخانه‌های مجزایی مسئول کودکان کوچکتر و بزرگتر هستند، الزامات صلاحیتی بالاتر برای کارکنان حرفه‌ای اصلی در آموزش پیش از ابتدایی (پیش‌دبستانی) وجود دارد، در حالی که چنین الزاماتی برای محیط‌های مراقبتی سنین پایین‌تر وجود ندارند (یا بطور کلی هر دو گروه سنی از الزامات سطح پایینی برخوردار هستند) و برای کودکان دوره سنی پایین‌تر هیچ چهارچوب و راهنمای آموزشی وجود ندارد. بلژیک (جمعیت آلمانی زبان)، چک، ایتالیا، هلند، لهستان، اسلواکی، پادشاهی متحده (ولز)، آلبانی و سوئیس در این دسته از کشورها قرار می‌گیرند. ایتالیا در حال یکپارچه‌سازی خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی مبتنی بر مراکز برای کودکان پایین‌تر و بالاتر از ۳ سال است و در حال تعیین صلاحیت‌های کارکنان در کل نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی می‌باشد.

تحلیل درجه یکپارچگی نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی نشان می‌دهد که کودکان در اروپا با محیط‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی کاملاً متفاوتی مواجه هستند که منجر به تجارب یادگیری اولیه متفاوتی می‌شوند. تنها کودکان مناطق شمال اروپا، بالتیک و بالکان تا حدودی یا بطور کامل نظام یکپارچه آموزش و مراقبت اوان کودکی را تجربه می‌کنند و در یک محیط واحد و تحت حکمرانی یک وزارت

خاص مورد آموزش و مراقبت قرار می‌گیرند و کارکنان دارای صلاحیت بالا، یادگیری و رشد آنها را از پایین‌ترین سنین تسهیل می‌نمایند. کودکان در اغلب مناطق اروپا از نظر آموزش و مراقبت اوان کودکی از محیط‌های مراقبتی به محیط‌های آموزش پیش از ابتدایی گذار می‌کنند و کیفیت خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی در آنها متنوع است. اما با ارائه چهارچوب‌ها و راهنماهای آموزشی برای کودکان سنین پایین، تقسیم‌بندی‌های سنتی بین مراحل مراقبت از کودک (زیر ۳ سال) و آموزش پیش از ابتدایی (۳ سال و بالاتر) در حال محو شدن است. افزون بر این، حکمرانی آموزش و مراقبت در اوان کودکی بطور روزافزونی تحت یک وزارتخانه یا مرجع و نهاد عالی در حال یکپارچه شدن است. اما به عکس، ساختار محیط و صلاحیت‌های کارکنان در سال‌های اخیر دستخوش تغییر چندانی نشده است (یوری‌دیسسی، ۲۰۱۹).

دسترسی و کیفیت به نظر بطور منصفانه‌ای توزیع شده است. اغلب کشورهایی که متعهد به جایابی از سنین بسیار پایین هستند چهار بعد کیفیت را تا حدودی یا بطور کامل در برنامه‌های خود تلفیق نموده‌اند. در مقایسه، نظام‌های آموزش و مراقبت در اوان کودکی مجزا، هیچ تعهدی را مبنی بر جایابی در این نظام در مرحله مراقبتی پیش از ۳ سال ندارند.

### ارزشیابی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی در اروپا به منظور تضمین کیفیت

یکی از راههایی که به وسیله آن مراجع و نهادهای عالی می‌کوشند تا کیفیت آموزش و مراقبت اوان کودکی را بهبود بخشند ارزشیابی این نوع مراکز است. ارزشیابی می‌تواند جنبه‌های مختلفی را در بر گیرد، اما دو بعد اساسی کیفیت که اغلب در بافت آموزش و مراقبت اوان کودکی مورد تأکید قرار می‌گیرد: کیفیت ساختاری و کیفیت فرایندی است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۴؛ اسلات و همکاران، ۲۰۱۵).

- **کیفیت ساختاری** به نوع بررسی محیط آموزش و مراقبت اوان کودکی اطلاق می‌شود که در آن پیروی مرکز از چهارچوبی از آموزش و مراقبت اوان کودکی در حیطه‌های سلامت و ایمنی، صلاحیت کارکنان یا اندازه گروه مورد آموزش و مراقبت (نسبت مربیان به کودکان)، تحت بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرند. کیفیت ساختاری می‌تواند در عین حال شامل بررسی تطبیق برنامه پداگوژیک با استانداردهای مستتر در راهنماهای آموزشی سطوح عالی نیز باشد.
- **کیفیت فرایندی** به چگونگی و کیفیت حمایت و پشتیبانی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی از فرایند یادگیری اطلاق می‌شود. حیطه‌های اصلی مورد ارزشیابی عبارت از: چگونگی اجرای برنامه درسی (کیفیت و تنوع فعالیت‌ها)، کیفیت تعاملات و روابط بین کارکنان و مربیان - نقش کارکنان حرفه‌ای در تسهیل رشد کودکان - و کیفیت تعامل کودکان با یکدیگر هستند.

ارزشیابی بیرونی از مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی برای کودکان بزرگتر (۳ سال به بالا) اغلب کیفیت ساختاری و فرایندی را در بر می‌گیرد. در مقایسه، تنها یک سوم نظام‌های آموزشی اروپا نظام‌های ارزشیابی را شکل داده‌اند که نه تنها پیروی از استانداردها در این مراکز بلکه پشتیبانی از فرایند یادگیری را نیز بررسی می‌کنند. تقریباً نیمی از کشورها یا هیچ برنامه‌ای برای ارزشیابی بیرونی مراکز و محیط‌های

آموزش و مراقبت زیر ۳ سال ندارند یا تنها کیفیت ساختاری را ارزشیابی می‌کنند. در ۷ کشور باقی که دارای محیط‌های واحد هستند (آلمان، لیتوانی و کشورهای اروپای شمالی) به سبب نوع اقدامات برای ارزشیابی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی، دسته‌بندی آنها در یکی از مقوله‌های دوگانه ارزشیابی (ساختاری، فرایندی) دشوار است. ارائه‌کنندگان خدمات آموزش و مراقبت اوان کودکی در این کشورها در رویکردهای مورد استفاده برای ارزشیابی، از آزادی زیادی برخوردارند (یوری‌دیس، ۲۰۱۹).

تفاوتها در دامنه ارزشیابی بیرونی از مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی اغلب به گروه مسئول ارزشیابی بیرونی از مراکز بر می‌گردد. وقتی یک مرجع بازرسی آموزشی یا مسئول دیگری در حوزه ارزشیابی آموزشی از سطوح عالی به ارزشیابی بیرونی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی می‌پردازد، تأکید و توجه در این ارزشیابی بیشتر معطوف بر کیفیت پشتیبانی مراکز از فرایند یادگیری (کیفیت فرایندی) است. اما وقتی ارزشیابی بیرونی مراکز بر عهده گروه‌های عمومی سپرده می‌شود که با خانواده یا بهزیستی عمومی و اجتماعی سر و کار دارند، این ارزشیابی اغلب معطوف بر تبعیت و پیروی از استانداردها است (کیفیت ساختاری).

ارزشیابی محیط‌های آموزش و مراقبت اوان کودکی مبتنی بر مرکز، این امکان را فراهم می‌کند تا دیدگاه کودک نیز مد نظر قرار گیرد. جمع‌آوری دیدگاه‌های کودکان در مورد فعالیت‌های روزانه آنها یا بر اساس تعاملاتشان با همسالان و کارکنان حرفه‌ای، شیوه مؤثری برای کسب اطمینان از این موضوع است که علائق کودک در مرکز توجه ارزشیابی و فرایند بهبود و پیشرفت است. شورای توصیه و تأیید نظام‌های آموزش و مراقبت با کیفیت در اوان کودکی، بر اهمیت فرصت‌دهی به کودکان برای مشارکت و همکاری در فرایند ارزشیابی تأکید دارند. در حال حاضر، شیوه‌نامه‌های ارزشیابی مشارکتی که به کودکان فرصت شنیده شدن می‌دهند، تنها در ۱۲ کشور اروپایی مورد استفاده قرار می‌گیرند. با این حال، تنها چند نظام آموزشی هستند که در طی این فرایند، دیدگاه کودکان خردسال و بزرگتر را ضروری می‌دانند.

### آماده‌سازی کودکان برای گذار به دوره آموزش ابتدایی در اروپا

در حالی که، روند در آموزش و مراقبت اوان کودکی، یکپارچگی و پیوستگی کل این دوره می‌باشد، اما در انتهای آن تغییرات مهمی در انتظار کودکان است. کودکان در اغلب کشورهای اروپایی حدود ۶ سالگی دوره تحصیلی آموزش ابتدایی را شروع می‌کنند، اما ورود به این دوره می‌تواند بسیار زود یعنی در ۴ سالگی یا دیرتر در ۷ سالگی باشد. در این دوره گذار، کودکان و والدینشان به سبب تفاوت محیط‌های جدید با محیط‌های پیشین، مشکلاتی را تجربه می‌کنند. مدارس ابتدایی اغلب رویکردهای آموزشی، مقررات و برنامه زمانبندی روزانه متفاوتی دارند. بنابراین، آماده کردن کودکان و خانواده‌های آنها برای این گذار و کاهش مشکلات مربوط از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

حضور در محیطی یکسان با مدرسه ابتدایی در سال آخر دوره آموزش و مراقبت اوان کودکی نه تنها تضمین می‌کند که کودکان با محیط فیزیکی و اجتماعی مدرسه ابتدایی آشنا شوند، بلکه فرصتی را برای

۱. The Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems

همکاری بین مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی و کارکنان مدرسه فراهم می‌سازد. در ۸ نظام آموزشی اروپا (یونان، قبرس، سوئیس، جمعیت آلمانی زبان بلژیک، جمعیت فلاندری زبان بلژیک، لوکزامبورگ، سوئد، لیختنشتاین) تمام کودکان سال آخر آموزش و مراقبت اوان کودکی را در همان مدرسه ابتدایی که قرار است تحصیل کنند، می‌گذرانند. در اغلب نظام‌های آموزش شی، برخی از کودکان آخرین سال پیش از شروع ابتدایی را در مدرسه مورد نظر برای تحصیل دوره ابتدایی، می‌گذرانند (یوری‌دیس، ۲۰۱۹).

خواه این امکان‌گذارند سال آخر آموزش و مراقبت اوان کودکی در مدرسه ابتدایی فراهم باشد یا خیر، به منظور ایجاد پیوستگی و همکاری مدارس ابتدایی با مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی برای بهبود گذار آرام به مدرسه، تدابیر مختلفی اتخاذ می‌شود. در دو سوم نظام‌های آموزش شی اروپا، راهنماهای آموزش شی، توصیه‌هایی را به مراکز یا مسئولان محلی ارائه می‌کنند تا با انجام اقداماتی، گذار به مدرسه ابتدایی را تسهیل نمایند. این توصیه‌ها هم در کشورهایی مورد استفاده قرار می‌گیرند که کودکان سال آخر آموزش و مراقبت اوان کودکی را در همان مدرسه ابتدایی مد نظر برای تحصیل طی می‌کنند و هم در کشورهایی که دارای محیط‌هایی مجزا هستند. این تدابیر، کودکان، کارکنان و هم‌مینطور خانواده‌ها را در بر می‌گیرد. کمک به کودکان برای آشنایی با محیط جدید از طریق سازماندهی بازدیدهایی از مدرسه ابتدایی یا از طریق اجرای پروژه‌های مشترکی بین کودکان مرکز آموزش و مراقبت اوان کودکی و مدرسه ابتدایی محل تحصیل آتی امکان‌پذیر است. اقدامات مشترک مورد توصیه بین کارکنان مرکز آموزش و مراقبت اوان کودکی و کارکنان مدرسه ابتدایی به منظور تسهیل گذار به مدرسه شامل تبادل اطلاعات از پیشرفت‌های کودک، آشنایی با محیط یکدیگر، فعالیت‌های مشترک و هماهنگ در زمینه رشد مستمر حرفه‌ای یا همکاری در تدوین برنامه درسی در هر دو سطح است. یکی دیگر از کارها در این زمینه، برپایی همایش‌هایی به منظور آشنایی والدین با محیط جدید (مدرسه ابتدایی) و ارائه اطلاعاتی در زمینه چگونگی عملکرد مدرسه است (یوری‌دیس، ۲۰۱۹).

تدابیر و اقدامات انجام شده به وسیله مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی به منظور کسب اطمینان از گذار آرام به دوره آموزش ابتدایی، همیشه کافی نیست. بنابراین مدرسه ابتدایی نقش اساسی را در پشتیبانی از این فرایند دارد. برخی از متخصصان و سیاست‌گذاران از تغییر پارادایمی آمادگی برای مدرسه به سمت پارادایم جدید آماده‌سازی مدارس برای کودکان حمایت می‌کنند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۷). با این حال، شماری از کشورهای اروپایی سیاست‌هایی را مبتنی بر این اندیشه دارند که کودک باید به منظور آمادگی برای شروع دوره آموزش ابتدایی حائز سطوح خاصی از رشد عاطفی، اجتماعی، شناختی و جسمی باشد. در یک سوم از نظام‌های آموزشی اروپا و بیشتر اروپای مرکزی و بالکان، آمادگی برای مدرسه ملاک پذیرش در آموزش دوره ابتدایی است. در این نظام‌های آموزشی، ممکن است کارکنان مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی یا مدرسه ابتدایی مسئول تصمیم‌گیری در مورد رشح کافی کودک برای ورود به مرحله تحصیلی آموزش ابتدایی باشند. تصمیمی که اغلب بر اساس سنجش و مشاهده رشد کودک و گاهی هم با مشورت متخصصان اتخاذ می‌شود. در باقی کشورها، مفهوم آمادگی برای مدرسه یا

از اهمیت کمی برخوردار است و یا اصلاً اهمیتی ندارد و رسیدن به سن رسمی تنها شرط پذیرش در دوره آموزش ابتدایی است. بطور کلی، نظام‌های آموزشی اروپا بدنبال راه‌های مؤثری به منظور افزایش دسترسی، توان مالی و کیفیت خدمات آموزش و مراقبت در اوان کودکی هستند.

### نتیجه‌گیری

مراقبت از کودکان بسیار خردسال در قرن نوزدهم به عنوان ابزاری برای مبارزه با مرگ و میر کودکان، به ویژه برای مادران فقیر طبقه کارگری ایجاد شد. پس از آن، به ابزاری به منظور اشتغال و مسئولیت‌های والدینی برای تمامی اولیاء تبدیل شد و در مرحله بعدی خانواده‌های طبقه متوسط بیشتری کاربران خدمات این نوع مراکز بودند. در حالیکه مراقبت از کودکی (وجه مراقبتی) کارکرد خود را حفظ کرده است اما محیط آموزشی نیز همانند دوره پیش دبستانی بتدریج مورد توجه قرار گرفته و به منظور مبارزه با انتقال بین‌نسلی فقر، از اهداف سیاست‌ها بوده است.

پس از جنگ جهانی دوم مطالعات مختلفی نشان دادند کودکانی که از آموزش و مراقبت با کیفیت در اوان کودکی (ECEC) بهره می‌برند، در مقایسه با کودکانی که از چنین خدمات با کیفیتی بی‌بهره هستند، از آسایش و کامیابی بیشتری در دوره‌های بعدی زندگی برخوردار خواهند بود. بطور کلی، مطالعات مختلف در ایالات متحده و سراسر اروپا نشان داده‌اند که مزایای رشدی آموزش و مراقبت در اوان کودکی (ECEC) برای کودکان خانواده‌های نابرخوردار بسیار چشمگیر و قابل توجه است. این مطالعات موجب شکل‌گیری این گفتمان شد که به آموزش و مراقبت در اوان کودکی به عنوان ابزاری برای پر کردن شکاف پیشرفت نگر بسته شود. تمامی مطالعات معطوف بر تأثیر عمومی آموزش و مراقبت اوان کودکی و کیفیت آن بر پیامدها و بازده کودکان نشان می‌دهند که تأثیر آموزش و مراقبت در اوان کودکی بر کودکان، والدین و جوامع از طریق کیفیت تعدیل می‌شود. روشن است که افزایش کیفیت در شرایطی که خدمات فقط به افراد برخوردار ارائه می‌شود، حائز هیچ امتیازی نیست. در کشورهایی که نرخ ثبت‌نام بالایی در مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی وجود دارد، سیاست‌های همگانی مبتنی بر حقوق افراد در دستیابی خانواده‌های آسیب‌پذیر به خدمات اثربخش‌تر، از سیاست‌های هدفمند ویژه هستند. بدین منظور دو نوع حمایت تقاضا-محور و عرضه-محور وجود دارد که هر یک با چالش‌هایی همراه می‌باشند.

یکی از راه‌هایی که به وسیله آن مراجع و نهادهای عالی می‌کوشند تا کیفیت آموزش و مراقبت اوان کودکی را بهبود بخشند ارزشیابی این نوع مراکز است. ارزشیابی می‌تواند جنبه‌های مختلفی را در بر گیرد، اما دو بعد اساسی کیفیت که اغلب در بافت آموزش و مراقبت اوان کودکی مورد تأکید قرار می‌گیرد: کیفیت ساختاری و کیفیت فرایندی هستند. کیفیت ساختاری به نوع بررسی محیط آموزش و مراقبت اوان کودکی اطلاق می‌شود که در آن پیروی مرکز از چهارچوبی از آموزش و مراقبت اوان کودکی در حیطه‌های سلامت و ایمنی، صلاحیت کارکنان یا اندازه گروه مورد آموزش و مراقبت (نسبت مربیان به کودکان)، تحت بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرند. کیفیت ساختاری می‌تواند در عین حال شامل بررسی تطبیق برنامه پداگوژیک با استانداردهای مستتر در راهنماهای آموزشی سطوح عالی نیز باشد. کیفیت فرایندی به

چگونگی و کیفیت حمایت و پشتیبانی مراکز آموزش و مراقبت اوان کودکی از فرایند یادگیری اطلاق می‌شود. حیطه‌های اصلی مورد ارزشیابی عبارت از: چگونگی اجرای برنامه‌ی درسی (کیفیت و تنوع فعالیت‌ها)، کیفیت تعاملات و روابط بین کارکنان و مربیان- نقش کارکنان حرفه‌ای در تسهیل رشد کودکان- و کیفیت تعامل کودکان با یکدیگر هستند.

آموزش و مراقبت اوان کودکی (ECEC) در ۳۸ کشور اروپایی بر اساس گزارش کمیسیون اروپا از پنج بعد حکمرانی، دسترسی، صلاحیت کارکنان، راهنماهای آموزشی و همینطور ارزشیابی و پایش قابل بررسی است. از نظر حکمرانی اغلب کشورهای اروپایی به سمت حکمرانی یکپارچه تحت یک نهاد و واحد یعنی بدون مجزا کردن دو دوره‌ی پیش از ۳ سالگی و پس از آن حرکت می‌کنند. دسترسی به آموزش و مراقبت اوان کودکی پیش و پس از سه سالگی با تنوع زیادی در بین کشورهای اروپایی همراه است. پیش از سه سالگی، دسترسی با مشکلات بیشتری همراه است اما پس از سه سالگی در اغلب کشورهای اروپایی نرخ دسترسی بسیار بالا و تقریباً تضمین شده است. اغلب کشورهای اروپایی به سمت نظام آموزش-محور در هر دو دوره‌ی سنی حرکت می‌کنند. هزینه‌ی آموزش و مراقبت پیش از ۳ سالگی اغلب بر عهده‌ی والدین و خانواده‌هاست، در حالیکه پس از ۳ سالگی در اغلب کشورهای اروپایی این هزینه بر عهده‌ی نهادهای متولی (دولتی) هستند. گرچه دسترسی به کارکنان و مربیان دارای صلاحیت بالا در آموزش و مراقبت اوان کودکی اغلب کشورهای اروپایی با مشکلات جدی روبروست، اما صلاحیت‌های بالای کارکنان و مربیان در دوره‌ی سنی سه سالگی و بالاتر بیشتر مورد تأکید است، در حالیکه در دوره‌ی سنی پایین‌تر از ۳ سال صلاحیت‌های بالا چندان مورد توجه نیست. اکثر کشورهای اروپایی به سمت تدوین راهنماهای آموزشی برای کل دوره‌ی آموزش و مراقبت اوان کودکی حرکت می‌کنند اما این نوع راهنماها در یک‌سوم کشورها دیده می‌شوند و بیشتر معطوف بر دوره‌ی سنی سه سال و بالاتر هستند. حیطه‌های یادگیری مشخصی که در این راهنماها و در تمام کشورهای عضو اتحادیه‌ی اروپا و در تمام مراحل آموزش و مراقبت اوان کودکی مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارت از: رشد هیجانی (عاطفی)، رشد فردی و اجتماعی؛ رشد جسمی؛ مهارت‌های هنری؛ مهارت‌های زبانی و ارتباطی؛ درک و شناخت جهان (مهارت‌های شناختی)؛ مهارت‌های همکاری؛ و آموزش بهداشت هستند. البته یادگیری زبان خارجی و آموزش‌های دیجیتال نیز در پاره‌ای موارد به چشم می‌خورند. از نظر ارزشیابی نیز کشورها می‌کشند از طریق ارزشیابی کیفیت ساختاری و فرایندی کیفیت نظام آموزش و مراقبت اوان کودکی را مورد ارزشیابی و پایش قرار دهند و بدین وسیله کیفیت را تضمین نمایند. برای کیفیت ساختاری شاخص‌هایی وجود دارند اما کیفیت فرایندی از طریق ابزارهای استاندارد و معتبر مورد ارزشیابی و پایش قرار می‌گیرد.

منابع

- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Barnett, W. S. , & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26, 113–125.
- Barros, S. , & Leal, T. B. (2015). Parents’ and teachers’ perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 209–226.
- Bassok, D. , Markowitz, A. J. , Player, D. , & Zagardo, M. (2018). Are parents’ ratings and satisfaction with preschools related to program features? *AERA Open*, 4 (1), 1–17.
- Beatty, B. (2012). The debate over the young “disadvantaged child”: Preschool intervention, developmental psychology, and compensatory education in the 1960s and early 1970s. *Teachers College Record*, 114 (6), 1–36.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–24.
- Brillì, Y. , Del Boca, D. , & Pronzato, C. (2011). *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?* IZA Discussion Paper No. 5918.
- Brotman, L. M. , Dawson-McClure, S. , Calzada, E. J. , Huang, K. Y. , Kamboukos, D. , Palamar, J. J. , & Petkova, E. (2013). Cluster (school) RCT of ParentCorps: Impact on kindergarten academic achievement. *Pediatrics*, 131(5), e1521–e1529.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Cadima, J. , Barros, S. , Ferreira, T. , Coelho, V. , Peixoto, C. , Pinto, A. I. , & Pessanha, M. (2016). *Variations of classroom quality in infant classrooms in Portugal*. EARLI SIG-5.
- Camii, G. , Vargas, S. , Ryan, S. , & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620.
- Campbell, T. , Gambaro, L. , & Stewart, K. (2019). *Inequalities in the experience of early education in England: Access, peer groups and transitions*. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Clarke-Stewart, K. , Vandell, D. , Burchinal, M. , O’Brien, M. , & McCartney, K. (2002). Do regular features of child-care homes affect children’s development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1), 52–86.
- Cleveland, G. , & Krashinsky, M. (2004, November 12–14). *Financing early learning and child care in Canada*. Discussion paper prepared for the Canadian Council on Social Development’s National Conference on Child Care in Canada, Winnipeg.

- Cleveland, G. , Forer, B. , Hyatt, D. , Japel, C. , & Krashinsky, M. (2007). *An economic perspective on the current and future role of nonprofit provision of early learning and child care services in Canada: Final project Report*. <http://childcarepolicy.net/>.
- De Wilde, L. , Vanobbergen, B. , & Vandenbroeck, M. (2018). The child, the body and the bathwater in nineteenth century Belgium: A cure for the future? I: C. De Spiegeleer (Ed. ). *The civilising offensive* (pp. 29–50). Lieras/Liberaal Archief.
- Del Boca, D. (2010). *Child poverty and child well-being in the European Union: Policy overview and policy impact analysis: A case study*. Italy. TARKI-Applica.
- Driessen, G. (2004). A large scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174 (7–8), 667–689.
- Early, D. M. , Maxwell, K. L. , Burchinal, M. , Alva, S. , Bender, R. H. , Bryant, D. , ... & Henry, G. T. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580.
- European Commission. (2011). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. European Commission.
- European Commission. (2018). *Monitoring the quality of early childhood education and care—Complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators: Recommendations from ECEC experts*. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. European Commission.
- Felfe, C. , & Lalive, R. (2011). *How does early childcare affect child development? Learning from the German unification*. Center for Economic Studies.
- Field, F. (2010). *The foundation years: Preventing poor children becoming poor adults. The report of the independent review on poverty and life chances*. HM Government.
- Frazer, H. , Guio, A. -C. , & Marlier, E. (2020). *Feasibility study for a child guarantee. Intermediate report*. LISER.
- Fukkink, R. G. , & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies [Review]. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- Ghysels, J. , & Van Lancker, W. (2011). The unequal benefits of activation: An analysis of the social distribution of family policies among families with young children. *Journal of European Social Policies*, 21, 472–485.
- Grammatikopoulos, V. , Gregoriadis, A. , Tsigilis, N. , & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134–148.
- Havnes, T. , & Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129.

- Hernandez, D. J. , Takanishi, R. , & Marotz, K. G. (2009). Life circumstances and public policies for young children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (4), 487–501.
- Howe, N. , Jacobs, E. , Vukelich, G. , & Recchia, H. (2013). Canadian parents' knowledge and satisfaction regarding their child's day-care experience. *Journal of Early Childhood Research*, 11, 133–148.
- Jack, G. (2000). Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703–720.
- Jamison, K. R. , Cabell, S. Q. , LoCasale-Crouch, J. , Hamre, B. K. , & Pianta, R. C. (2014). CLASS–Infant: An observational measure for assessing teacher–infant interactions in center-based child care. *Early Education and Development*, 25(4), 553–572.
- Janssen, J. (2020). Childcare as a public-private educational practice: A study of the relations between childcare and the family in the curriculum and in quality evaluation. Ghent: Department of Social Work and Social Pedagogy—UGent.
- Janssen, J. , & Vandebroek, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (6), 813–832.
- Kaga, J. , Bennett, J. , & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross national study of integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.
- La Paro, K. , Wiliamson, A. , & Hatfield, B. (2014). Accessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875–893.
- Lazzari, A. , & Vandebroek, M. (2012). Literature review of the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In J. Bennett (Ed. ), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. European Commission.
- Lee, I. F. (2006). Illusions of social democracy: Early childhood educational voucher policies in Taiwan. In M. Bloch, D. Kennedy, T. Lightfoot, & D. Weyenberg (Eds. ), *The child in the world/the world in the child: Education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Loeb, S. , Fuller, B. , Kagan, S. L. , & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child development*, 75(1), 47–65.
- Marangos, A. , & Plantegna, J. (2006). Introducing Market Forces. *Children in Europe*, 11, 18–19.
- Melhuish, E. , Ereky-Stevens, K. , Petrogiannis, K. , Ariescu, A. , Penderi, E. , Rentzou, K. , ... & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*. WP4. 1 Curriculum and quality analysis impact review. CARE. <http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/>.

- Melhuish, E. , Quinn, L. , Hanna, K. , Sylva, K. , Sammons, P. , Siraj-Blatchford, I. , & Taggart, B. (2006). *The effective pre-school provision in Northern Ireland (EPPNI) project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.
- Mocan, N. (2007). Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care. *Journal of Population Economics*, 20, 743–780.
- Morabito, C. , Vandebroek, M. , & Roose, R. (2013). ‘The greatest of equalisers’: A critical review of international organisations’ views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy*, 42(3), 451–467.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care* (Vol. 53). Bernard Van Leer Foundation.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In P. Moss (Ed. ), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- Naudeau, S. , Kataoka, N. , Valerio, A. , Neuman, M. , & Elder K. L. (2011). *An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington, DC: World Bank.
- Neville, H. , Stevens, C. , Pakulak, E. , & Bell, T. A. (2013). Commentary: Neurocognitive consequences of socioeconomic disparities. *Developmental Science*, 16 (5), 708–712.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children’s development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.
- Noailly, J. , Visser, S. , & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. Centraal Planbureau.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD.
- Paes de Barros, R. , Ferreira, F. , Molinas Vega, J. , & Saavedra Chanduvi, J. (2009). *Measuring inequality of opportunities in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Pavolini, E. , & Van Lancker, W. (2018). The Matthew effect in childcare use: A matter of policies or preferences? *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878–893.
- Peleman, B. , Lazzari, A. , Budginaite, I. , Siarova, H. , Hauari, H. , Peeters, J. , & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22.
- Pennerstorfer, A. , & Pennerstorfer, D. (2020). Inequalities in spatial accessibility of childcare: The role of non-profit providers. *Journal of Social Policy*. <https://doi.org/10.1017/S0047279419000990>.
- Repo, K. (2010). Families, work and home care. Assessing the Finnish child home care allowance. *Barn*, 1, 43–61.
- Samuelsson, I. P. , Sheridan, S. , & Williams, P. (2006). Five preschool curricula—Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11.

- Sarason, B. R. , Sarason, I. G. , & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. New York: Wiley.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, No. 176. OECD Publishing.
- Slot, P. , Lerkkanen, M. -K. , & Leseman, P. (2016). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. Utrecht University – CARE project.
- Spieß, C. K. , Büchel, F. , & Wagner, G. G. (2003). *Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? IZA Discussion paper series, No. 722*. IZA.
- Sylva, K. , Melhuish, E. C. , Sammons, P. , Siraj-Blatchford, I. , & Taggart, B. (2014). *Effective pre-school, primary and secondary education 3–16 project (EPPSE 3-16) students' educational and developmental outcomes at age 16*. DfES Publications—The Institute of Education.
- Sylva, K. , Melhuish, E. C. , Sammons, P. , Siraj-Blatchford, I. , & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education project: Final report*. DfES Publications—The Institute of Education.
- Sylva, K. , Stein, A. , Leach, P. , Barnes, J. , & Malmberg, L. E. (2007). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 118–136.
- Thomason, A. C. , & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304.
- Urban, M. , Vandenbroeck, M. , Lazzari, A. , Peeters, J. , & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements for early childhood education and care*. UEL - UGent.
- Urban, M. , Vandenbroeck, M. , Lazzari, A. , Peeters, J. , & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements for early childhood education and care*. UEL - UGent.
- Van Laere, K. , Peeters, J. , & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47 (4), 527–541.
- Vandenbroeck, M. (2006). The persistent gap between education and care: A 'history of the present' research on Belgian child care provision and policy. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 42(3), 363–383.
- Vandenbroeck, M. (2019). *Feasibility study for a child guarantee: Policy paper on early childhood education and care*. Unpublished report. European Commission.
- Vandenbroeck, M. (2020). *Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference*. Nieuwenhuis R, Van Lancker W (Ed. ). The Palgrave Handbook of Family Policy. London: Palgrave Macmillan;. DOI: 10. 1007/978-3-030-54618-2\_8.
- Vandenbroeck, M. , Lenaerts, K. , & Beblavy, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Expert Network on Economics of Education.
- Vandenbroeck, M. , Roets, G. , & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: Nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 203–216.

- Vandenberg, M. , Urban, M. , & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge.
- Wall, K. , & Jose, J. S. (2004). Managing work and care: A difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration*, 38(6), 591–621.
- Webster-Stratton, C. , Reid, M. J. , & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283–302.
- Whitebook, M. , Kipnis, F. , & Bellm, D. (2007). *Disparities in California's child care subsidy system*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.
- Yuen, G. (2007). Vouchers in Hong Kong: A new milestone in early childhood education? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 355–357.