



فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی، دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۸، صفحات ۴۲-۲۵

بررسی و تحلیل سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران

سید علی خالقی نژاد^۱

دکتری مطالعات برنامه درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

(تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۲۲ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۵/۲)

چکیده

سیاست‌گذاری مناسب در حوزه پیش‌دبستان یکی از ابزارهای تحول‌کودک و حرکت به سوی توسعه پایدار به شمار می‌آید. جستار حاضر با هدف تحلیل و نقد سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران انجام شده است. این پژوهش از جنس مطالعات ارزشیابی است که با تکیه بر شاخص‌های دسترسی، استطاعت مالی، پاسخگویی، پایداری، و عدالت اجتماعی از طریق واکاوی اسناد مرتبط به تحلیل وضعیت موجود سیاست‌های دوره پیش‌دبستان پرداخته است. یافته‌های این مطالعه حاکی از این است که میزان دسترسی کودکان ایرانی در دوره پیش‌دبستان در قیاس با بسیاری از کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته پایین‌تر است. سرمایه‌گذاری مالی دولت در بخش پیش‌دبستانی ناچیز است. حمایت از خانواده‌های کم‌بضاعت دارای نوآموز پیش‌دبستانی در سیاست‌های مصوب و اجرایی دولت برای دوره پیش‌دبستان مغفول است. فرهنگ پاسخگویی و شفافیت اطلاعات در خصوص دوره پیش‌دبستانی وجود ندارد. بالاخره، وجود نهادهای تصمیم‌گیرنده متعدد و شکاف در کیفیت مراکز پیش‌دبستانی مناطق برخوردار و نابرخوردار رسیدن به عدالت اجتماعی را با موانع سنگینی روبرو کرده است. در مجموع، سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران با نوسان در حال اجراست و هنوز تعهد کافی به اهمیت دوره پیش‌دبستانی در میان قانون‌گذاران و سیاست‌گذاران رسوخ نیافته است.

واژگان کلیدی: سیاست آموزشی، دوره پیش‌دبستانی، تحلیل سیاست، عدالت اجتماعی.

مقدمه

امروزه سیاست‌های دولت‌ها در خصوص دوره پیش‌دبستانی حساسیت عمومی را برانگیخته است و این باور در حال فراگیر شدن است که سرمایه‌گذاری مناسب بر روی کودکان می‌تواند مزایای آموزشی، اجتماعی، و اقتصادی پایداری را برای آنها به همراه داشته باشد. از این رو در حوزه توسعه کودک شاهد برنامه‌های کلان ملی متعددی در جوامع مختلف بوده‌ایم. هد استارت یکی از این برنامه‌های عمومی برای کودکان نابرخوردار است که در سال ۲۰۰۸ بودجه ۸ میلیارد دلاری از طرف دولت آمریکا دریافت کرده است (پاینتا، بارنت، برچینل، ترانبرگ^۲، ۲۰۰۹). البته، سیاست‌های حمایتی از دوره پیش از دبستان در اکثر جوامع وجود دارد ولی میزان و کیفیت آن بسیار متغیر است. دوره پیش از دبستان از لحظه تولد تا ورود به دوره آموزش ابتدایی را در بر می‌گیرد. در ایران، بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دوره پیش‌دبستانی، سنین چهار تا شش سال را در بر می‌گیرد و متولی آن وزارت آموزش و پرورش است. اما در عمل حقایق دیگری وجود دارد و حدود چهارده نهاد و سازمان مختلف از قبیل وزارت آموزش و پرورش، شهرداری، وزارت ارشاد، سازمان بهزیستی، بسیج، سپاه پاسداران، وزارت بهداشت، سازمان تبلیغات اسلامی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و ... به کودکان خدماتی ارائه می‌دهند که از کم و کیف آنها اطلاعاتی چندانی در دسترسی نیست (فضلی، ۱۳۹۳). این پراکندگی در ارائه خدمات از این جهت که امکان پوشش مراقبتی و آموزشی را برای کودکان ایرانی فراهم می‌کند، می‌تواند به‌عنوان یک مزیت به شمار آید ولی از طرف دیگر چالش سیاستگذاری و اتخاذ سیاست‌های یکپارچه و کارآمد را در خصوص دوره پیش‌دبستانی - بخشی از پیش از دبستان که مسأله مورد بررسی در این مطالعه خواهد بود - را پیش روی برنامه‌ریزان قرار داده است. از این رو، برای تحلیل عمیق سیاست‌ها ورود به حوزه سیاست‌پژوهی - که برتحلیل همه جانبه سیاست‌ها تأکید فراوان دارد - ضرورت زیادی پیدا کرده است. تحلیل سیاست‌های آموزشی یا همان سیاست‌پژوهی پدیده نوینی است و در گذشته چندان مورد توجه نبوده است. برای مثال، ۶۰ سال پیش در انگلستان، وزیر آموزش و پرورش چیز زیادی درباره برنامه درسی نمی‌دانست. اما، امروزه دولت مرکزی نه تنها در محتوای برنامه درسی دخالت می‌کند، بلکه گاهی اوقات درباره چگونگی آموزش نیز صحبت می‌کند (اسمیت^۳، ۲۰۱۳: ۲). به عبارتی، همه ذینفعان تعلیم و تربیت به آموزش و پرورش حساس شده‌اند و آموزش و پرورش ماهیتی سیاسی پیدا کرده است و ایده‌های متعددی درباره ماهیت انسان و عدالت و نابرابری، یادگیری بالارزش و چرایی آن و اهداف آموزش و پرورش به دغدغه تبدیل شده است (اسمیت،

2 - Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R.

3 - Smith, R.

۲۰۱۳: ۱). سیاست‌گذاری‌های خوب و مناسب در حوزه پیش از دبستان برای توانمندسازی کودکان مهم است و مسیری برای ارتقای کیفیت خانواده کودکان و بهره‌مندی از ظرفیت‌های آنان به شمار می‌آید (ایزومی-تایلر و ایتو^۴، ۲۰۱۷: ۷۳). شواهد حاکی از این است که بیش از ۲۰۰ میلیون کودک زیر پنج سال در کشورهای در حال توسعه (۳۹٪ از جمعیت کودکان مدارس پیش‌دبستانی)، به ظرفیت‌های خویش در ابعاد چندگانه رشد هیجانی-اجتماعی، زبانی، شناختی و حسی-حرکتی دست پیدا نمی‌کنند (وبر^۵، ۲۰۱۲، نقل از خالقی نژاد، ۱۳۹۶). ایران به‌عنوان یکی از کشورهای در حال توسعه با جمعیت ۸۰ میلیونی و دارای ۳۶۴۹۸۰۰ نفر در دامنه سنی ۰ تا ۴ سال و ۳۲۸۶۰۳۰ در دامنه سنی ۵ تا ۹ سال، وضعیتی بهتر از برآورد بالا ندارد (مرکز آمار ایران، ۲۰۱۷). گروه سنی ۰ تا ۴ به زودی به سن ورود به پیش‌دبستان و بخشی از گروه ۵ تا ۹ سال نیز اکنون در حال تجربه دوره پیش‌دبستانی هستند. گروه سنی مدنظر در این پژوهش کودکان ۴ تا ۶ سال هستند. این موضوع زنگ خطر مهمی برای ارزشیابی و نقد سیاست‌های پیش از دبستان دولت‌ها است.

بعضی از کشورهای در حال توسعه گام‌های بلندی را در سال‌های اخیر برداشته‌اند. سیاست‌های تربیت اوان کودکی در کره جنوبی نمونه مناسبی از این تغییر نگاه به توسعه کودک به شمار می‌آید. در این کشور از سال ۲۰۱۲ آموزش و پرورش کودکان ۵ ساله رایگان اعلام شد و در سال ۲۰۱۳ این سیاست به سنین ۳ و ۴ سال نیز بسط یافته است (سیو و لی^۶، ۲۰۱۴؛ نقل در پارک، جانگ و پارک^۷، ۲۰۱۷: ۸۹). البته، این سرمایه‌گذاری تنها بخشی از هزینه مراکز مهدکودک و پیش‌دبستانی در کره جنوبی را شامل می‌شود و سیاست دولت کره برای یکپارچگی کامل سیاست‌های تربیت اوان کودکان همچنان رو به گسترش است (پارک و همکاران، ۲۰۱۷: ۸۹). دولت تایوان نیز از سال ۲۰۰۰ سیاست‌های مختلفی را برای بهبود تربیت اوان کودکی در نظر گرفته است: (۱) ارائه آموزش رایگان برای کودکان پنج ساله از طریق مراکز تربیت اوان کودکی عمومی (۲) ارائه حمایت‌های یارانه‌ای و اضافی به کودکان خانواده‌های کم‌بضاعت (۳) تلفیق مهدکودک با خدمات مراقبتی روزانه (۴) حمایت‌های دولتی از مراکز مهدکودک خصوصی (۵) آغاز به کار کردن سیستم گواهینامه معلمی برای تقویت یکپارچگی در آموزش (لین^۸، ۲۰۰۷؛ لیونگ و چن^۹، ۲۰۱۷: ۲۴۷).

4 - Izumi-Taylor, S., & Ito, Y.

5 - Weber, Ann.

6 - Suh, M., & Lee, H.

7 - Park, E., Jang, M., & Park, S.

8 - Lin, Y. W.

9 - Leung, S. K., & Chen, E. E.

سیاستگذاری دوره پیش‌دبستانی در ایران در طول ۸ دهه گذشته فراز و نشیب‌های زیادی به خود دیده است. در برهه‌ای از تاریخ، ۱۳۱۲، سیاست‌ها و پروگرامی برای آن مصوب کرده‌اند که بعد از گذشته دهه‌ها هنوز هم نو به نظر می‌رسند (ر.ک. نظام نامه و پروگرام کودکان، ۱۳۱۲) و تلخی‌هایی هم را تجربه کرده است (برای مثال، در سال ۳-۱۳۶۲ به دلیل مشکلات مالی، فعالیت کودکانها برای ارائه خدمات به کودکان دوره آمادگی مورد حمایت قرار نگرفت) که خواننده را در خود فرو برده و به تأمل وادار می‌دارد. پرداختن به این گذار تاریخی و برداشت‌هایی که می‌توان از آن استنباط کرد، روایت دیگری است که در این مطالعه نمی‌گنجد. آنچه در این مطالعه مورد توجه است، سیاست‌های اکنون توسعه کودک ایرانی است. بر اساس ماده ۶۳ بخش ۱۲- برنامه پنج‌ساله ششم، دولت مکلف شده سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را اجرا کند و کلیه اقدامات وزارت آموزش و پرورش باید بر اساس این سند صورت پذیرد و نباید اقدامی مغایر با آن صورت گیرد. راهکار ۱- ۵ سند تحول بنیادین بر تعمیم دوره پیش‌دبستانی به ویژه در مناطق محروم و نیازمند در حد امکان با مشارکت بخش غیردولتی و بر آموزش‌های قرآنی، و تربیت بدنی و اجتماعی تأکید می‌کند. مضمون سیاست این است که دولت اجباری بر اجرای دوره پیش‌دبستان در سنین ۴ تا ۶ سالگی ندارد ولی شرایط و امکانات لازم را باید برای اجرای آن فراهم کند. راهکار ۳- ۵ سند تحول بنیادین توانمندسازی دانش آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ نشین و همچنین مناطق دو زبانه با نیازهای ویژه با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع باکیفیت را مطرح کرده است (ر.ک، سند تحول بنیادین، ۱۳۹۱). در سند برنامه درسی ملی نیز آمده که دوره پیش‌دبستانی دو ساله، سنین ۴ تا ۶ سال، است به صورت غیراجباری ارائه شود و وزارت آموزش و پرورش مسئولیت و وظیفه قانونی دارد که برای آن سیاستگذاری و برنامه‌ریزی کند (ر.ک، برنامه درسی ملی، ۱۳۹۰). مطالعه حاضر فارغ از سیاست‌های مصوب شده در خصوص دوره پیش‌دبستان از طریق بررسی پرسش‌های زیر به دنبال بررسی میزان اثرگذاری سیاست‌های ذکر شده در اسناد بالادستی -به‌ویژه سند تحول بنیادین- در ایران با تکیه بر شاخص‌های کیفی «دسترسی»^{۱۰}، «استطاعت مالی»^{۱۱}، «پاسخگویی»^{۱۲}، «تداوم»^{۱۳} و «عدالت اجتماعی»^{۱۴} است.

۱- وضعیت دسترسی کودکان ایرانی به دوره پیش‌دبستان چگونه است؟

10 - Accessibility
11 - Affordability
12 - Accountability
13 - Sustainability
14 - Social Justice

- ۲- وضعیت استطاعت مالی خانواده های ایرانی برای فرستادن کودکان خویش به مراکز پیش‌دستانی چگونه است؟
- ۳- وضعیت پاسخگویی مدیریت نظام آموزشی به ذینفعان دوره پیش‌دستانی در ایران چگونه است؟
- ۴- وضعیت تداوم سیاست‌های دوره پیش‌دستانی در ایران چگونه به نظر می‌رسد؟
- ۵- آیا اجرای سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران منجر به ارتقای عدالت آموزشی شده است؟

پیشینه پژوهش

واکاوی پیشینه پژوهش برای فهم چالش‌ها و تحولات بسیار مهم است. در ادامه برای دستیابی به چنین درکی به صورت خلاصه نگاهی به وضعیت سیاستگذاری، صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان و کیفیت برنامه‌های دوره پیش‌دبستان در ایران و همین‌طور تحولات ملی و جهانی در عرصه‌ی سیاستگذاری این حوزه پرداخته شده است. در ایران، طلایی و بزرگ (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان «تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر» با نقدی بر وضعیت دوره پیش‌دستانی ذکر کردند که اهمیت تربیت دوره پیش‌دبستان در ایران از بلوغ و پختگی لازم برخوردار نیست؛ سیاستگذاران توجه خود را به بخش غیردولتی واگذار کرده‌اند؛ و از کیفیت دوره پیش‌دبستان اطلاعات جامعی در دسترس نیست. فلاح، احمدی، و رضازاده شیراز (۱۳۹۴) در مطالعه خویش که به بررسی «شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان دوره پیش‌دستانی» پرداختند، دریافتند که مربیان پیش‌دستانی در مولفه‌های حرفه‌ای، فکری، و فناوری از دیدگاه خودشان وضعیتی پایین‌تر از حد متوسط دارند. یافته‌های پژوهش مفیدی و سبزه (۱۳۸۷) در خصوص «تأثیر فعالیت‌های زبان آموزی دوره پیش‌دستانی بر رشد زبان گفتاری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی» نشان داد که رشد زبان گفتاری که شامل مهارت‌های واژه‌گانی و مهارت‌های دستوری می‌باشد در دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی که دوره پیش‌دستانی را گذرانده‌اند از دانش‌آموزان همه پایه خود که این دوره را نگذرانده‌اند، بیشتر است.

در سطح جهانی، پارک و همکاران (۲۰۱۷: ۸۹) در مطالعه‌ای با عنوان «سیاست‌های آموزش و پرورش پیش از دبستان در کره: پیشرفت‌ها در نظریه و عمل» به بیان تحولات اخیر کره جنوبی در حوزه دوره پیش از دبستان به سیاست منحصر به فرد «نیوری^{۱۵}» که در سال ۲۰۱۲ ایده آن در سطح ملی مطرح گردید، پرداخته‌اند. به گفته آنها در این کشور هم اکنون نهادهای تضمین

کیفیت برای ارزشیابی و اعتباربخشی در دو وزارت آموزش و پرورش و رفاه و سلامت مستقر شده و بهبود کیفیت محور قرار گرفته است. در بعد منابع انسانی برای این سیاست جدید در سال ۲۰۱۱ بیش از ۲۰ هزار مربی آموزش‌های ضمن خدمت دریافت کرده‌اند. ایزومی-تایلر و ایتو (۲۰۱۷: ۸۲) در تحلیل سیاست‌های دوره پیش از دبستان ژاپن ذکر کرده‌اند که دولت خانواده‌های تک‌والدی با بیش از دو کودک را تحت حمایت مالی بیشتری قرار داده است و تلاش بر این است که خانواده‌های تک‌والدی و خانواده‌های با درآمد پایین و با تعداد زیاد کودک نیز تحت حمایت قرار گیرند. رابان و کیلدیری^{۱۶} (۲۰۱۷: ۱) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش و پرورش پیش از دبستان در استرالیا» به بیان تحولات سیاستگذاری دوره پیش‌دبستان در استرالیا پرداختند. به گفته آنها، یکی از مهم‌ترین تحولاتی که در حوزه پیش‌دبستان این کشور در حال رخ دادن است حرکت از امنیت و سلامت کودکان به سمت توسعه آموزشی کودکان است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی است و از نظر ماهیت و چگونگی گردآوری داده‌ها زیر چتر «رویکرد مطالعات ارزشیابی»^{۱۷} قرار می‌گیرد. در این مطالعه برای تحلیل وضعیت ارزشیابی سیاست‌ها و برنامه‌های دوره پیش‌دبستانی وزارت آموزش و پرورش از «چارچوب نظری تری ای و تو اس»^{۱۸} لی، وانگ و فانگ^{۱۹} (۲۰۱۴: نقل از لی، پارک، و چن، ۲۰۱۷) شامل دسترسی، استطاعت مالی، پاسخگویی، تداوم و عدالت آموزشی استفاده شده است (جدول ۱). دسترسی یعنی این که هر کودکی در سن پیش‌دبستان به آسانی بتواند در محیط‌های تربیت اوان کودکی شرکت نماید. در بهترین حالت درصد افراد شرکت‌کننده نزدیک به ۱۰۰٪ یا کمی بالاتر است. از بررسی روند نرخ ثبت نام در مراکز مهدکودک، تعداد مراکز مهدکودک و سیر تحول آماری می‌توان شواهد مهمی درباره میزان دسترسی ارائه دهند (ایزومی-تایلر و ایتو، ۲۰۱۷: ۷۴). استطاعت را از طریق ورود به تحلیل وضعیت مالی خانواده‌ها و توانمندی مالی آنها -از قبیل ضریب جینی، پرداخت شهریه مراکز پیش‌دبستانی- را می‌توان برآورد کرد. پاسخگویی به منابع مالی اضافی اختصاصی دولت برای اجرای سیاست‌های آموزشی در راستای بهبود کیفیت اشاره دارد. یعنی این که درونداد مالی که یک سیاست برای مراکز مهدکودک فراهم می‌کند به

16 - Raban, B., & Kilderry, A.

17 - The Qualitative Evaluative Approach

18 - '3A2S' Theoretical Framework

19 - Li, H., Wang, D., Fong, R. W.

20 - Li, H., Park, E., & Chen, J. J.

اندازه ای باشد که بهبود کیفیت تربیت اوان کودکی را امکان‌پذیر نماید. تداوم یعنی این که حمایت مالی دولت برای اجرای برنامه های دوره پیش‌دبستان تداوم داشته باشد. عدالت اجتماعی به این ایده اشاره دارد که کودکان فارغ از جنسیت، نژاد، مذهب، سن، باور، ناتوانی، موقعیت جغرافیایی، طبقه اجتماعی و شرایط اقتصادی-اجتماعی فرصت‌های برابری برای آموزش داشته باشند و منابع و فرصت های آموزشی به نحو منصفانه‌ای در میان گروه‌ها و منافع توزیع شده باشد (لیونگ و چن^{۲۱}، ۲۰۱۷: ۲۴۷).

جدول ۱ - شاخص‌ها و توضیحات مدل نظری لی، وانگ و فانگ

(۲۰۱۴: نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۷)

شاخص‌ها	توضیحات
دسترسی	درصد افراد شرکت‌کننده در دوره پیش‌دبستانی؛
استطاعت مالی	حمایت از کودکان خانواده های کم بضاعت؛ ضریب جینی؛ و شهریه مراکز پیش‌دبستانی
پاسخگویی	شفافیت و در دسترس قرار دادن اطلاعات کلی درباره فضا و امکانات مراکز پیش‌دبستانی؛ کودکان پیش‌دبستانی؛ برنامه درسی؛ مربی پیش‌دبستان؛ و منابع مالی
تداوم	تضمین حمایت های مستمر مالی، آموزشی، و زیرساختی
عدالت اجتماعی	تضمین قوانین یکپارچه و حمایتی؛ فرصت‌های برابر فارغ از جنسیت، نژاد، مذهب، سن، باور، ناتوانی، موقعیت جغرافیایی، طبقه اجتماعی، و شرایط اقتصادی-اجتماعی

پس از انتخاب مدل نظری پژوهش، در مرحله بعد منابع مورد استفاده برای بررسی وضعیت شاخص‌های مدل نظری در ایران مورد توجه قرار گرفت و با توجه ماهیت کار آمارهای بانک جهانی، سازمان یونسکو، گزارش توسعه منابع انسانی سازمان ملل متحد، مصاحبه‌ها و سخنرانی‌های مرتبط با حوزه سیاست‌های دوره پیش‌دبستان در ایران، مقالات و گزارش‌های مرتبط با دوره پیش‌دبستان در ایران و سایر ملل به‌عنوان جامعه پژوهش در نظر گرفته شدند. از میان این اسناد، نمونه متون انتخابی مواردی بودند که به پرسش‌ها و چارچوب نظری مورد پذیرش ارتباط داشتند. ابزار گردآوری اطلاعات، فیش‌برداری بود. در ادامه، با دقت در منبع مصاحبه‌ها، صحبت‌های طرح شده در سخنرانی و حتی در مواردی صحت مطالب آورده شده در مقالات برای شفاف‌سازی و تشریح بیشتر بررسی گردید تا اطمینان از صحت اطلاعات استخراج شده به بالاترین سطح ممکن برسد و برای نقد وضعیت پیش‌دبستانی ایران در هر شاخص سعی گردید از منابع متعدد بهره برده شود. این فعالیت‌ها در راستای سه‌سوسازی بین‌متنی

21 - Leung, S. K., & Chen, E. E.

(جستجوی انسجام و تأیید اطلاعات از انواع منابع مختلف به ویژه در تحلیل مصاحبه‌ها و رجوع به اسناد سازمان‌های بین‌المللی مورد توجه قرار گرفت) و تکمیل‌گری بین‌متنی^{۲۲} (جستجوی و تشریح و شفاف‌سازی مقالات، سخنرانی‌ها و گفتگوی جمعی خودمان با کمک گرفتن اطلاعات منبعی دیگر به ویژه مقالات و اسناد بین‌المللی مورد توجه‌ام بود)، صورت گرفت تا یافته‌های از اعتبار لازم برخوردار باشند (گرین، کراسیلی، و گراهام^{۲۳}، ۱۹۸۹).

یافته‌ها

دوره پیش‌دبستانی دوره‌ای دوساله‌ای است که کودکان گروه ۴ و ۵ ساله را قبل از دریافت آموزش رسمی را تحت پوشش برنامه‌های تربیتی خود قرار می‌دهد. درصد پذیرش کودکان پیش‌دبستانی بر اساس سیاست وزارت آموزش و پرورش ایران از طریق تقسیم تعداد کودکان ثبت‌نام شده در دوره پیش‌دبستانی بر جمعیت ۴ یا ۵ ساله ضربدر ۱۰۰ محاسبه می‌شود. استاندارد پوشش برای پذیرش چهارساله‌ها ۵۰٪ و برای پنج ساله‌ها ۸۵٪ و در مجموع ۶۸٪ تعیین شده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). این که نهاد چقدر توانسته به این وظایف عمل یا زمینه‌سازی اجرای این سیاست‌ها را فراهم آورد در ادامه با نقد سیاست‌ها و دستاوردهای این سیاست‌ها تشریح شده است.

دسترسی

جمعیت کودکان زیر ۶ سال در ایران نزدیک به ۷ میلیون نفر است و از این تعداد در حدود دو میلیون هشتصد هزار نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ (ر.ک، جدول ۱) در سنین ۴ تا ۶ هستند و بالطبع آنها باید علاوه بر مراقبت، آموزش‌های مناسب را نیز دریافت کنند (مومن و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۴۰). بر اساس شاخص دسترسی به خدمات و آموزش مناسب، اگر هر کودک پیش‌دبستانی به آسانی بتواند در مراکز پیش‌دبستانی شرکت نماید -در بهترین حالت درصد افراد شرکت‌کننده نزدیک به ۱۰۰٪ است- می‌توان گفت شاخص دسترسی در میان سیاست‌های اتخاذ شده جایگاه مناسبی دارد. در پاسخ به میزان دسترسی سیاست‌های اتخاذ شده در دوره پیش‌دبستانی بر دسترسی کودکان این دامنه سنی شواهد حاکی از شکافی بزرگ است. بر اساس گزارش توسعه انسانی سازمان ملل متحد (۲۰۱۵) نرخ پوشش تحصیلی کودکان در سن پیش‌دبستانی ۴۲٪ در ایران گزارش شده است. نرخ پوشش تحصیلی تا یازدهم دی ماه سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به ۵۷٪ گزارش شده و در مجموع ۷۶۹ هزار و ۱۲۶ نوآموز گزارش گردید

22 - Between-source Complementarity

23 - Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F.

(حکیم زاده، ۱۳۹۵: دی ماه). فضلی (۱۳۹۶: ۲۳ اردیبهشت) از نرخ پوشش ۶۷ درصدی و مشارکت ۹۰۰ هزار کودک سخن گفته است. حکیم زاده (۱۳۹۷: خرداد) از نرخ پوشش ۷۰٪ درصدی سخن گفته است. وجود پوشش ۷۰٪ اگر چه گویای تلاش برای گسترش دوره پیش‌دستانی است ولی همچنان نشان می‌دهد حدود ۴۵۰ هزار کودک ایرانی به آموزش‌های دوره پیش‌دستانی دسترسی ندارند.

جدول ۱ - خلاصه آمار ولادت ثبت شده (مومن و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۴۰).

سال	کل ولادت	مرد	زن	شهری	روستایی
۱۳۹۱	۱۴۲۱۶۸۹	۷۲۹۳۲۴	۶۹۲۳۶۵	۱۱۲۹۴۷۷	۲۹۲۲۱۲
۱۳۹۲	۱۴۷۱۸۳۴	۷۵۵۸۴۹	۷۱۵۹۸۵	۱۱۳۱۵۶۶	۳۴۰۲۶۸
۱۳۹۳	۱۵۳۴۳۶۲	۷۸۸۶۶۸	۷۴۵۶۹۴	۱۱۷۸۹۲۱	۳۵۵۴۴۱
۱۳۹۴	۱۵۷۰۲۱۹	۸۰۶۴۵۶	۷۶۳۷۶۳	۱۱۷۶۰۳۲	۳۵۲۰۲۱
۱۳۹۵	۱۵۲۸۰۵۳	۷۸۶۱۴۲	۷۴۱۹۱۱	۱۱۷۶۰۳۲	۳۵۲۰۲۱

استطاعت مالی

آیا اساساً دولت در ایران برنامه‌ای برای حمایت از کودکان خانواده‌های کم بضاعت دارد؟ بر اساس گزارش توسعه انسانی سازمان ملل متحد (۲۰۱۵) ضریب نابرابری انسانی در جامعه ایران $31/5^{24}$ است این شاخص نوعی اندازه‌گیری تجربی از شاخص توسعه انسانی است که از طریق میانگین نابرابری‌ها در آموزش (۰/۳۷)، سلامت (۰/۱۰) و در آمد (۰/۴۶) حاصل می‌شود. ضریب جینی ایران که بر توزیع در آمد در میان خانواده‌ها متمرکز است در سال ۲۰۲۰۱۶ ۳۷/۴ درصد گزارش شده است. ضریب جینی صفر به معنای توزیع درآمد برابر در میان مردم است و ضریب ۱ به معنای این است که توزیع درآمد در میان جمعیت به صورت نابرابر توزیع شده است. علاوه براین، شواهدی دیگری دال بر وجود فقر و فقدان توان مالی مناسب بعضی از خانواده‌های ایرانی است. برای مثال، یک میلیون و ششصد هزار خانوار تحت پوشش کمیته امداد قرار دارد که جمعیت سه میلیونی را شامل می‌شود (فتاح، ۱۳۹۵). در کشورهایی از قبیل تایوان، ژاپن، ترکیه، استرالیا، آمریکا و کشورهای اروپایی که درآمدها به صورت عادلانه‌تر از ایران در میان افراد جامعه توزیع می‌شود، به خانواده‌ها برای مراقبت و آموزش کودکان خویش یارانه پرداخت می‌شود و خانواده‌های نیازمند مورد حمایت قرار می‌گیرد. برای مثال، بر اساس

24 - Coefficient of Human Inequality

25 - Gini Coefficient

گزارش کمیسیون بهره‌وری استرالیا^{۲۶} (۲۰۱۴) در سال ۲۰۱۳ حدود ۲۷٪ از کودکان استرالیایی خدمات پیش‌دبستانی را به صورت رایگان دریافت کردند، و حدود ۶۰٪ هم هزینه ناچیزی برای شرکت در دوره پیش‌دبستانی پرداختند. در سنگاپور در سال ۲۰۱۵ در مجموع ۳۶۰ میلیون دلار در بخش پیش‌دبستان بر ۷۹ هزار کودک هزینه گردید (نهاد توسعه اوان کودکی سنگاپور^{۲۷}، ۲۰۱۵). در کره جنوبی در سال‌های اخیر دولت سیاست‌های حمایتی مهمی برای بردن نرخ حضور کودکان در مرکز مراقبتی اتخاذ کرده است. دولت کره فارغ از شرایط کاری مادران از سال ۲۰۱۲ کمک‌هایی را شامل ۷۵۰ دلار ماهانه برای کودکان زیر یکسال، ۴۰۰ دلار هر ماه برای کودکان دو ساله که به مراکز مراقبتی می‌روند، اختصاص داده است. برای کسانی که کودکان خود را در خانه کمک‌هزینه‌ای برابر ۲۰۰ دلار برای یکساله‌ها و ۱۰۰ دلار برای دو تا پنج ساله‌ها اختصاص می‌یابد (یون، کیم و کوان^{۲۸}، ۲۰۱۴: نقل از پارک و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران هنوز چنین حمایتی رخ نداده است و از این منظر در سیاست‌های آموزشی کنونی خلأهایی احساس می‌شود.

جدول ۲ - مقایسه ضریب جینی سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۱۵ در میان کشورهای مختلف

استرالیا	۱۷,۷٪	۱۷,۷٪	۱۷,۷٪
ایران	۴۶,۶٪	۴۶,۶٪	۴۶,۶٪
ترکیه	۲۱,۸٪	۲۱,۸٪	۲۱,۸٪
ژاپن	۱۳,۵٪	۱۳,۵٪	۱۳,۵٪
ویتنام	۱۴,۶٪	۲۲٪	۲۱,۴٪
	۲۰۱۳	۲۰۱۴	۲۰۱۵

پاسخگویی

پاسخگویی ارتباط زیادی با شفافیت و تضمین کیفیت دارد. پاسخگویی نیازمند سیستم ارزشیابی کیفیتی است که به صورت همه جانبه اطلاعات مناسب در ارتباط با مدارک مربیان و مدیران پیش‌دبستان، کیفیت آموزش و مراقبت، اطلاعات درباره موقعیت، فضا و امکانات را در اختیار ذینفعان پیش‌دبستان قرار دهد. بررسی این موضوعات حاکی از این است که چنین پایگاه اطلاعاتی‌ای در خصوص دوره پیش‌دبستانی وجود ندارد و امکان دسترسی والدین یا پژوهشگران به راحتی در ایران مقدور نیست. جزئیات اطلاعاتی که لازم است وزارت آموزش و پرورش به

26 - The Productivity Commission Report

27 - Early Childhood Development Agency (ECDA)

28 - Yun, H., Kim, I., & Kwon, H.

صورت واضح با ذینفعان به اشتراک بگذارد بر اساس مطالعه (پارک و همکاران، ۲۰۱۷) - در جدول (۳)، نشان داده شده است. برای سازماندهی چنین اطلاعاتی برای ذینفعان، مراکز تضمین کیفیت کودکی در کشورهای مختلف وجود دارد. در استرالیا نظام اعتباربخشی و بهبود کیفیت ملی در سال ۱۹۹۴ ایجاد شده است و این نهاد به دنبال بالا بردن استانداردهای ملی کیفیت برای پرداخت «مزایای مراقبت کودک»^{۲۹} بوده است (روو، تیتین، و تایلر، ۲۰۰۶). در سنگاپور هم چارچوب اعتباربخشی پیش‌دبستانی (اسپارک) وجود دارد که به دنبال کمک به مراکز در جهت بهبود کیفیت است و این مرکز چارچوب «سنجه‌هایی» را برای مراکز پیش‌دبستانی با هدف مقایسه کردن خودشان با این سنجه‌ها ارائه کرده است (چارچوب اعتباربخشی دوره پیش‌دبستانی سنگاپور^{۳۱}، ۲۰۱۹). در کره جنوبی نیز از سال ۲۰۰۶ نظام اعتباربخشی مرکز مراقبت کودکی ایجاد گردید و همه مراکز باید تحت فرایند ارزشیابی قرار گیرند و اعتبار لازم را به دست آورند. در این ارزشیابی از ابزارهای مختلفی از قبل خودگزارشی، چک لیست، گزارش نظارتی، نظرات کمیته مؤسسه استفاده می‌شود (وب سایت رسمی مؤسسه ارتقای کودکی کره جنوبی^{۳۲}، ۲۰۱۵).

جدول ۳ - وضعیت موجود پاسخگویی نهادها و مراکز پیش‌دبستانی در ایران

(پارک و همکاران، ۲۰۱۷)

مؤلفه‌ها	نوع اطلاعات مورد نیاز	وضعیت موجود در ایران
اطلاعات کلی درباره مراکز	نام و آدرس و شماره تلفن	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
	مراکز پیش‌دبستانی	
	تعداد کلاس‌ها و هزینه‌های ثبت نام	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
اطلاعات درباره کودکان پیش‌دبستانی	تعداد مراکز (خصوصی و دولتی)	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
	تعداد کودکان پیش‌دبستانی شرکت کننده در مراکز خصوصی و عمومی	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
	ساعت اجرای برنامه درسی، محتوای آموزشی،	اطلاعات محدودی وجود دارد.
برنامه درسی		
مربی پیش‌دبستان	تعداد مدرسان، سطح تحصیلات، ساعات کاری،	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
منابع مالی	کمک‌های مردمی، میزان حمایت دولت، سرانه هر کودک پیش‌دبستانی،	اطلاعات جامعی وجود ندارد.
	چگونگی هزینه اعتبارات مالی	

29 - Child Care Benefit

30 - Rowe, K. J., Tainton, J., & Taylor, D.

31 - Singapore Pre-school Accreditation Framework

32 - The Official Website of Korea Childcare Promotion Institute

تداوم

شرط موفقیت و اثرگذاری سیاست‌ها تداوم آن‌هاست. هدف از تداوم تحلیل مؤثر سیاست‌های گذشته و اکنون، تأثیر آنها و نوآوری در تدوین سیاست‌های آینده است. تداوم می‌تواند از طریق حمایت‌های پیوسته مالی، آموزشی و زیرساختی مورد تحلیل قرار گیرد. از جنبه های مالی، اعتبارات تخصیص شده به دوره پیش‌دبستان ضرورت دارد با توجه به نرخ تورم کشور افزایش یابد. حکیم زاده (۱۳۹۶، دی ماه) ذکر کرده است که اعتبار اختصاص داده شده برای حمایت از آموزش دوره پیش‌دبستانی از ۵۴۰ میلیارد ریال به ۷۴۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۹۶ افزایش یافته است. این اعتبار برای تعمیم دوره پیش‌دبستانی به مناطق محروم اختصاص یافته است. به گفته ایشان تنها ۲۰٪ از این دانش‌آموزان در این دوره تحت حمایت دولت و ۸۰٪ با مشارکت مردم تأمین می‌شود. این میزان سرمایه‌گذاری مالی در قیاس با جمعیت کودکان سن پیش‌دبستانی و وضعیت اقتصادی خانواده‌های ایرانی بسیار ناچیز است. در بعد آموزش نیز هنوز فقدان نیروی آموزش دیده مشهود است و عملاً سیاستی کارآمدی برای جذب نیروی شایسته وجود ندارد که در باب تداوم آن سخن گفته شود: وزارت آموزش و پرورش نیروی انسانی مورد نیاز خود را از طریق نیروی رسمی آموزش و پرورش که تحت عنوان آموزگار شاغل در سمت مربی پیش‌دبستانی مشغول هستند، نیروی رسمی مازاد و کسر ساعت موظف، نیروی رسمی در نوبت غیرموظف، نیروی بازنشسته حائز شرایط تأمین می‌کند (خبرگزاری دانشجویان ایران، ۱۳۹۵). در بعد امکانات و زیرساخت‌ها عملاً آموزش و پرورش قائل به وجود مراکز پیش‌دبستانی نیست و بیشتر جمعیت تحت پوشش در مناطق محروم خود را در مدارس ابتدایی و در کنار کودکان پایه اول ابتدایی و یا از طریق کلاس‌های یک ماهه تحت پوشش قرار می‌دهد. در خصوص امکانات کودکان پیش‌دبستانی تحت پوشش سازمان بهزیستی نیز اطلاعات چندانی در دسترس نیست. این فقر امکانات، امکان بهره‌گیری از رایج‌ترین شیوه آموزش کودکان که همان بازی است، را در عمل با مانع روبرو می‌کند.

عدالت اجتماعی

در ایران اگر چه بر اساس سند تحول بنیادین، وزارت آموزش و پرورش متولی دوره پیش از دبستان به شمار می‌آید ولی به نظر می‌رسد نوعی هرج و مرج در آموزش دوره پیش از دبستان وجود دارد. نهادهای دیگر از قبیل سازمان بهزیستی، شهرداری‌ها و دارالقرآن‌ها هنوز به سیاست‌های مشخص شده واقعی نمی‌نهند و اطلاع چندانی از نحوه مواجهه و برنامه ریزی آن‌ها برای کودک، این موجود ظریف و سرشار از توانایی، در دسترس نیست. تفکیک نهادهای ارائه خدمات آموزشی و مراقبتی مشکلات ساختاری موجود را تشدید می‌کنند و ارزشیابی کیفیت

مراکز و دستاوردهای یادگیرندگان را به دلیل اهداف متفاوت در آموزش و قوانین مختلف با ابهام روبرو می‌کند. بنابراین، در بعد سیاست‌گذاری در دوره پیش‌دبستانی، فقدان نهاد متولی و قوانین متعدد و متضاد خود عین بی‌عدالتی است. در خصوص بی‌عدالتی اجتماعی، سلطانی (۱۳۹۷) معتقد است کودکان زیر ۶ سال در ایران به لحاظ سازمانی، متولی ندارند. سازمان بهزیستی متولی مهدهای کودک است نه دوران کودکی و این دو با هم تفاوت دارند. آموزش و پرورش هم از ۷ سالگی متولی آموزش کودکان است در حالی که در مورد کودکان زیر ۶ سال، تربیت به معنای پرورش حائز اهمیت است و خانواده‌ها سعی می‌کنند وظایف‌شان را به مهدکودک‌ها و مدارس واگذار کنند (سلطانی، ۱۳۹۷). یازرلو (۱۳۹۶) معتقد است که صعب‌العبور بودن مناطق عشایری، کوچ‌رو بودن عشایر و عدم دسترسی به فضاهای آموزشی مناسب، شمار اندک نوآموزان عشایری و تشکیل نشدن کلاس‌های آموزش پیش‌دبستانی، فقر اقتصادی خانوارهای عشایری، کم‌توجهی به اجرای دوره پیش‌دبستانی از سوی خانواده‌ها و اجباری نبودن دوره پیش‌دبستانی باعث شکست در توفیق کامل دوره پیش‌دبستانی در این مناطق شده است. به اعتقاد یازرلو هنوز فرهنگ‌سازی لازم به منظور همراهی والدین و توجه دادن آنها به اهمیت دوره پیش‌دبستانی صورت نگرفته است؛ مسئله دو زبانگی باید به صورت جدی پیگیری شود؛ اعتبارات ویژه و مکفی برای تحت پوشش قرار دادن نوآموزان پیش‌دبستانی صورت گیرد. این تجربه‌ها گواهی بر این است که هنوز شکاف عظیمی بین کودکان پیش‌دبستانی در مناطق محروم و کم‌برخوردار با مناطق شهری و برخوردار وجود دارد و این موضوع خود را در قالب شکاف آموزشی در همان سال‌های آغازین خود را نشان خواهد داد.

نتیجه‌گیری و توصیه‌های سیاستی

مطالعه حاضر با هدف تحلیل سیاست‌های اصلی دوره پیش‌دبستان وزارت آموزش و پرورش براساس ۵ شاخص کلیدی مورد استفاده در کشورهای مختلف، به ویژه کشورهای جنوب شرق آسیا، صورت گرفته است. براین اساس، این سیاست‌ها به‌عنوان محور در نظر گرفته شد و دستاوردهای آنها در افزایش دسترسی، حمایت مالی از خانواده‌ها، پاسخگویی مراکز پیش‌دبستانی و نهادهای بالادستی به خانواده‌ها و سایر ذینفعان، تداوم سیاست‌ها به ویژه در بخش‌های حمایت‌های مالی، زیرساختی و آموزشی و در نهایت کوچک کردن شکاف آموزشی از طریق تحلیل عدالت آموزشی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این مطالعه نشان داد که نرخ پوشش کودکان دوره پیش‌دبستانی ایرانی افزایش یافته است، ولی این افزایش فقط شامل کودکان ۵ ساله است و سهم کودکان چهار ساله در این افزایش ناچیز است. مسئله دیگر اینکه حدود ۴۸۰ هزار

کودک ایرانی، با وجود ورود به سن ۵ سالگی، هنوز از آموزش در مراکز پیش‌دبستانی محروم هستند که این موضوع در صورتی که این گروه سنی آموزش مناسب را دریافت نکنند، می‌تواند به‌عنوان چالش بزرگ پیش روی نظام آموزشی و توسعه کودکان در آینده قرار گیرد. البته، بهتر است به یاد داشته باشیم که افزایش نرخ پوشش تحصیلی گویای همه چیز نیست و چنانچه سایر عناصر آموزشی پرورش کودکان از قبیل برنامه درسی، مربیان حرفه‌ای و زیرساخت‌های لازم با دقت طراحی نشوند، این افزایش نه تنها ممکن است دستاوردهای مطلوبی از منظر شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی به همراه نداشته باشد بلکه زمینه تخریب و آسیب به کودکان گردد. برای مثال، آموزش ریاضی به کودکان پنج ساله با روش‌های نامطلوب ممکن است که شوق آموختن ریاضی را در آینده خاموش کند. نرخ پوشش تحصیلی دوره پیش‌دبستانی در بسیاری از کشورهای جهان از قبیل فرانسه، آلمان، کره جنوبی، ژاپن، سنگاپور و هنگ کنگ^{۳۳} به بالاتر از ۹۰٪ درصد رسیده است و ایران در قیاس با این کشورها پوشش کمتری دارد و لازم است در ابعاد کمی و کیفی هنوز گام‌های اساسی بردارد. بررسی وضعیت مالی خانوارهای ایرانی بر اساس شاخص‌های جهانی ضریب نابرابری انسانی و آمار بالای افراد تحت پوشش کمیته امداد، شواهدی گویا از لزوم اختصاص بودجه‌های مناسب از طرف دولت - به‌عنوان مسئولیت اجتماعی - و تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های جامع برای توانمندسازی خانواده‌های ایرانی در زمینه تأمین منابع مالی مراقبت و آموزش کودکانشان است. کودکان زیادی در ایران در شرایط فقر زندگی می‌کنند و برآورد دقیقی از آن‌ها وجود ندارد. به نظر می‌رسد اتخاذ سیاست‌های جامع به وسیله دولت برای حمایت از کودکانی که در خانواده‌های فقیر زندگی می‌کنند، برای بهبود سلامت روان کودکانی و مداخله در پیشگیری از بازتولید طبقات اجتماعی و افزایش رفاه جامعه نقش کلیدی می‌تواند داشته باشد. حمایت مالی از خانوارهای کم‌درآمد - در بعضی از کشورهای حمایت از همه خانواده‌های دارای کودک - امروز به یک پدیده جهانی تبدیل شده است و به‌عنوان یکی از مسئولیت‌های اجتماعی دولت‌ها از آن نام می‌برند. برای مثال، از سال ۲۰۰۰ تایوان چنین مسیری را انتخاب کرده است و حمایت‌های یارانه‌ای و اضافی به کودکان خانواده‌های کم‌بضاعت را به‌عنوان یک رویکرد برگزیده است (لیونگ و چن، ۲۰۱۷: ۲۴۷). در بسیاری از کشورهای اروپایی به کودک از طریق برنامه‌های عمومی خدمات مراقبتی می‌دهند. در آمریکا اگر چه بخش خصوصی نقش مهمی در ارائه خدمات مراقبتی کودکان بازی می‌کند، دولت نیز برنامه‌های از قبیل هداستارت را برای حمایت از خانواده‌های کم‌برخوردار برگزیده است. در استرالیا، نیز دولت فدرال بیش از نیمی از هزینه مراقبت از کودکان به خانواده‌ها می‌پردازد (گانگ

۳۳ - برای اطلاعات به سایت سازمان همکاری توسعه اقتصادی موضوع تعلیم و تربیت مراجعه کنید.

و برونیگ^{۳۴}، ۲۰۱۲). مراقبت و تربیت اوان کودکی در سنین ۳ تا ۶ سال در ترکیه مشمول آموزش خاص اجباری شده است و این کار از طریق موسسات عمومی و موسسات آموزش حرفه‌ای و همین‌طور موسسات خصوصی صورت می‌گیرد. در حدود ۱۲٪ از کودکان ۳ تا ۴ سال و ۶۷٪ کودکان ۵ ساله در تربیت اوان کودکی شرکت می‌کنند و در این کشور «طرح توسعه بیستم»^{۳۵} برای سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۸ برای مراقبت و تربیت از کودکان ۳۶ تا ۶۶ ماهه خانواده‌های کم‌بضاعت راه‌اندازی نمود (زاپاتا، پونت، آلیسر، فراکولا^{۳۶}، ۲۰۱۳: ۶). پاسخگویی در نقد سیاست‌های پیش‌دبستان مولفه دیگری است که ضعف آن به فرهنگ حاکم بر ساختار مدیریتی ایران برمی‌گردد. به طوری که به نظر می‌رسد ساختار اداری از به اشتراک‌گذاری اطلاعات هراس اجتماعی دارد و این فرهنگ در دوره پیش‌دبستان حتی دسترسی پژوهشگران به اطلاعات برای تحلیل و نقادی وضعیت موجود را دچار مشکل می‌کند. قدرت تشخیص والدین و حتی مدیران را کم می‌کند. به هر حال پذیرفتن ضعف‌ها، نقطه شروع آگاهی به شمار می‌آید. به اشتراک‌گذاری اطلاعات در خصوص تعداد کودکان، مراکز آموزشی، مربیان و منابع مالی و نحوه تخصیص آنها، امکانات پدیده‌ای معمول است که در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به‌عنوان یک حق برای ذینفعان برای ذینفعان و تکلیف برای مدیران به رسمیت شناخته شده است. برای مثال، کره جنوبی یکی از کشورهای در حال توسعه است که می‌توان اطلاعات جامع وضعیت دوره پیش از دبستان و همین‌طور اطلاعات کامل درباره همه عناصر آموزشی اثرگذار را به سادگی دریافت و مورد بررسی قرار داد (ر.ک. پارک و همکاران، ۲۰۱۷). پایداری سیاست‌ها نیز معضل دیگری است که در دوره پیش‌دبستانی نوآموزان ایرانی حضورش احساس می‌شود. در ملاحظه بودجه نوآموزان دوره پیش‌دبستان رایزنی‌های زیاد-لای-به ویژه در مجلس برای دریافت اعتبارات بیشتر پدیده‌ای رایج است که شاید به راحتی نتوان در میان جوامعی حقوق کودک و خانواده کودک را به رسمیت شناخته‌اند، چنین چیزی را پیدا کرد. علاوه بر این، از منظر تغییر ساختار نظام آموزشی ایران تعداد کودکان پیش‌دبستانی در سال ۱۳۹۰ در نتیجه تغییر نظام تعلیم و تربیت از ۳-۵ به ۳-۶ به سرعت رخ داد و چندین سال طول کشید تا مشارکت کودکان در برنامه‌های پیش‌دبستان به سال ۱۳۹۰ برگردد (ر.ک. یازرلو، ۱۳۹۶). به هر حال، اجرای سیاست‌های دوره پیش‌دبستانی مستلزم صرف هزینه‌های مالی بالایی است که باید به خوبی محاسبه شود و پایداری داشته باشند (لی، پارک، و چن، ۲۰۱۷: ix). پایداری هر نهاد دولتی که به ارائه آموزش و خدمات می‌پردازد نیازمند تداوم

34 - Gong, X. and Breunig, R.

35 - Tenth Development Plan

36 - Zapata, J., Pont, B., Albiser, E., & Fraccola, S.

حمایت و نظارت دولت است (ایزومی-تایلر و ایتو، ۲۰۱۷: ۷۴). در نهایت، تحلیل عدالت آموزشی به عنوان آخرین شاخصی که سیاست‌های دوره پیش‌دبستانی با آن محک زده شد، نشان داد که در این بعد نیز ضعف‌هایی وجود دارد. در بعد ساختاری هنوز تعدد نهادهای تصمیم‌گیرنده، قوانین متفاوت و فقدان چارچوبی برای برنامه‌های آموزشی در دوره پیش‌دبستانی بخشی از اعتبارات و انرژی مدیریتی را به هدر می‌دهند. در حوزه عملی، نیز شکاف بین امکانات آموزشی و نیروی انسانی در مناطق برخوردار و نابرخوردار بزرگ‌نمایی می‌کند. این موضوع سبب شده است که کودکان در سن دوره پیش‌دبستانی با دستاوردهای اجتماعی، شناختی، عاطفی و فیزیکی متفاوتی وارد مدارس ابتدایی شوند. این مطالعه با هدف نقد سیاست‌های اصلی دوره پیش‌دبستان در ایران صورت گرفته است و در آن به زبانی ساده نخست به توصیف مولفه‌های کیفی مهم در ارزشیابی سیاست‌های دوره پیش‌دبستان پرداخته شده است و در نهایت وضعیت و شرایط کنونی با آن شاخص‌ها مورد نقد قرار گرفت. به طور کلی برای بهبود سیاستگذاری دوره پیش‌دبستان در ایران راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

۱- تغییر در رویکرد سیاستگذاری به دوره پیش‌دبستان: از آنجایی که با وجود تعیین نقش حاکمیتی وزارت آموزش و پرورش، چهارده نهاد درگیر در آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستان هستند و هر کدام راه خود را می‌روند، می‌توان با تغییر رویکرد سیاستگذاری کنونی و اتخاذ سیاستی یکپارچه گامی در جهت عدالت اجتماعی برداشت.

۲- سرمایه‌گذاری بیشتر برای توسعه کمی و کیفی پوشش کودکان پیش‌دبستانی: اگر چه وضعیت پوشش تحصیلی دوره پیش‌دبستان در سال‌های اخیر رشد خوبی داشته است، ولی هنوز باید برای پوشش کمی نزدیک به ۵۰۰ هزار کودک ایرانی فاقد تجربه دوره پیش‌دبستانی ضرورت دارد تلاش‌های بیشتری صورت گیرد و موانع مالی استقرار پوشش مطلوب به سرعت برداشته شود.

۳- اتخاذ سیاست‌های مالی حمایت از خانواده‌های ایرانی دارای کودک: بحران اقتصادی اخیر در ایران و توزیع نابرابر منابع، هر دو بر خانواده‌های ایرانی دارای کودک فشارهای زیادی وارد کرده است. به نظر می‌رسد دولت مسئولیت اجتماعی دارد که برای خانواده‌های دارای کودک در معرض خطر تسهیلاتی در نظر بگیرد.

۴- شفاف‌سازی در خصوص دوره پیش‌دبستان: پیشنهاد می‌شود آمار دقیق و سطح تحصیلات و رشته تحصیلی مربیان، آدرس و امکانات مراکز پیش‌دبستانی و شهریه‌ها، به صورت آنلاین در دسترس قرار داده شوند و دوره‌های آموزشی برای مربیان پیش‌دبستانی به صورت مدام مورد توجه قرار گیرد.

۵- تعیین سیاست‌های بلندمدت عملی: پیشنهاد می‌شود سیاست‌های بلندمدت قابل اجرا، امکان پذیر و تداوم‌پذیر به ویژه در خصوص کیفیت آموزش به صورت مشارکتی با همکاری همه نهادهای درگیر تدوین و تصویب گردد و مرکز اعتباربخشی تأسیس گردد که بر همه مؤلفه‌های کیفیت مراکز پیش‌دبستانی نظارت کند.

منابع

- ۱- حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۵: ۳۰ بهمن)، تغییر در نظام آموزشی بدون ایجاد زیرساخت مخرب است: تغییرات شتابزد عامل افت تحصیلی دوره ابتدایی، خبرگزاری جمهوری اسلامی، در تاریخ ۱۱ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <http://www.ima.ir/fa/News/82434671>
- ۲- حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۶: ۳۰ دی ماه) اعتبار آموزشی پیش‌دبستان در مناطق محروم و دو زبانه ۳۰٪ افزایش یافته است. خبرگزاری جمهوری اسلامی. در تاریخ ۸ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <http://www.ima.ir/fa/News/82801918>
- ۳- خالقی نژاد، سید علی (۱۳۹۶) تربیت اوان کودکی در ایران و ۸ کشور دیگر: مطالعه تطبیقی اهداف راهبردی، اولین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین آموزش و پژوهش در کشورهای جهان اسلام، تهران.
- ۴- خبرگزاری دانشجویان ایران (۱۳۹۵). جزئیات دستورالعمل ابلاغی توسعه دوره پیش‌دبستانی، در تاریخ ۱ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <https://www.isna.ir/news/95080302310>
- ۵- دفتر پیش‌دبستانی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷). نظامنامه و پروگرام کودکان مصوب ۱۳۱۲.
- ۶- سازمان برنامه و بودجه (۱۳۹۵) برنامه ششم توسعه جمهوری اسلامی ایران.
- ۷- سلطانی، محمود. (۱۳۹۷، ۱ خرداد). متولی آموزش کودکان در کشور کیست؟ روزنامه اطلاعات. در تاریخ ۱۶ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <http://www.ettelaat.com/mobile/?p=41688&device=phone>
- ۸- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۲). نشانگرهای ارزشیابی نظام آموزش و پرورش و استانداردهای آن. تهران، ایران.
- ۹- شوری، ادموند سی. (۱۳۸۸) روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی: ترجمه مهرمحمدی و همکاران. تهران، انتشارات سمت، چاپ دوم.
- ۱۰- طلایی، ابراهیم، بزرگ، سمیه (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتزپژوهی شواهد تجربی معاصر. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱ (۲)، ۱۱۸-۹۱.
- ۱۱- فتاح، سید پرویز (۱۳۹۵، ۸ اسفند) با حقوق ۸۱۲ هزار تومانی، ۱۱ میلیون زیر خط فقر هستند. خبرگزاری ایسنا، در تاریخ ۱۰ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <https://www.isna.ir/news/95120804680>
- ۱۲- فضلی، رخساره (۱۳۹۳: ۱۰ آبان) چالش‌های پیش روی دوره پیش‌دبستانی، عیار آنلاین، در تاریخ ۵ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <http://ayaronline.ir/1393/08/92512.html>
- ۱۳- فضلی، رخساره (۱۳۹۶: ۲۳ اردیبهشت) فعالیت ۹۰۰ هزار پیش‌دبستانی در مناطق محروم/ رشد ۵۱ درصدی آموزش عشایر، پایگاه خبری تحلیلی قدس آنلاین. در تاریخ ۵ خرداد ۱۳۹۷ برگرفته از: <http://ayaronline.ir/1396/02/235709.html>
- ۱۴- فلاح، عاطفه، احمدی، پروین، رضا زاده شیراز، فاطمه. (۱۳۹۴). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان دوره پیش‌دبستانی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۶ (۲۲)، ۱۸۲-۱۶۵.
- ۱۵- مفیدی، فرخنده، بتول، سبزه (۱۳۸۷). تأثیر فعالیت‌های زبان آموزی دوره پیش‌دبستانی بر رشد زبان گفتاری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی، مطالعات برنامه‌درسی، ۳ (۱۰)، ۱۴۱-۱۱۸.

- ۱۶- مومن طایفه و همکاران. (۱۳۹۶) سالنامه آمار جمعیتی ایران. سازمان ثبت احوال کشور، تهران، ایران.
- ۱۷- یازرلو، صفرعلی. (۱۳۹۶) آموزش پیش‌دبستانی در مناطق عشایری، فصلنامه رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۸ (۳۳)، ۷-۴.
- 18- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). Education policy: Process, themes and impact. Routledge.
- 19- Early Childhood Development Agency. (2015). The Preschool landscape in Singapore. Retrieved from <http://skoolopedia.com/preschool-singapore-2015-infographic/>.
- 20- Gong, X. and Breunig, R. (2012). Child Care Assistance: Are Subsidies or Tax Credits Better? IZA discussion paper number 6606. Available from <http://ftp.iza.org/dp6606.pdf>.
- 21- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, 255-274.
- 22- Haddad, W. D., & Demsky, T. (1995). Education Policy-Planning Process: An Applied Framework; Fundamentals of Educational Planning. UNESCO/IIEP, Paris, no: 51.
- 23- Human Development Report (2016). Human Development for Everyone. United Nations Development Programme (UNDP).
- 24- Izumi-Taylor, S., & Ito, Y. (2017). Japanese ECE: Four Abilities (Accessibility, Affordability, Accountability, and Sustainability) that Result in Social Justice. In Early Childhood Education Policies in Asia Pacific (pp. 73-86). Springer, Singapore.
- 25- Leung, S. K. Y. (2014). Evaluating the free early childhood education policies in Taiwan with the 3A2S framework. International Journal of Chinese Education, 3 (2), 268-289.
- 26- Leung, S. K., & Chen, E. E. (2017). An Examination and Evaluation of Postmillennial Early Childhood Education Policies in Taiwan. In Early Childhood Education Policies in Asia Pacific (pp. 245-262). Springer, Singapore.
- 27- Li, H., Park, E., & Chen, J. J. (Eds.). (2016). early childhood education policies in Asia Pacific: Advances in theory and practice (Vol. 35). Springer.
- 28- Official website of Korea Childcare Promotion Institute. (2015) Retrieved from <https://www.kcpi.or.kr/>. 14 Nov, 2015.
- 29- Park, E., Jang, M., & Park, S. (2017). Early childhood education policies in Korea: Advances in theory and practice. In Early Childhood Education Policies in Asia Pacific (pp. 87-107). Springer, Singapore.
- 30- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. Psychological science in the public interest, 10(2), 49-88.
- 31- Productivity Commission (2014). Childcare and early childhood learning – Vol 2 inquiry report no 73. Canberra: Commonwealth of Australia.
- 32- Raban, B., & Kilderry, A. (2017). Early childhood education policies in Australia. In Early childhood education policies in Asia Pacific (pp. 1-30). Springer, Singapore.
- 33- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. Early Child Development and Care, 179(3), 233-245.
- 34- Rowe, K. J., Tainton, J., & Taylor, D. (2006). Key features of the Quality Improvement Accreditation System (QIAS) administered by the National Childcare and Accreditation Council (Australia). Canberra: Commonwealth Department of Health and Family Affairs.
- 35- Singapore Pre-school Accreditation Framework (2019, January 20). About SPARK. Retrieved from: <https://www.ecda.gov.sg/sparkinfo/Pages/AboutSPARK.aspx>
- 36- Smith, R. (2013). Youth justice: Ideas, policy, practice. Routledge.
- 37- Statistical Centre of Iran (2017) Iran Statistical Yearbook, Statistical Centre of Iran, Management & Planning Organization.
- 38- Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. American psychologist, 43(6), 443.
- 39- Zapata, J., Pont, B., Albiser, E., & Fraccola, S. (2013). Education policy outlook: Turkey. Paris. OECD.