

**UNIVERSITA' CA' FOSCARI VENEZIA**  
**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E BENI CULTURALI**

**MIGLIORARE LE ASPETTATIVE DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA IN  
PALESTINA ATTRAVERSO LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL  
CURRICOLO DEGLI EDUCATORI E IL COINVOLGIMENTO DEI  
GENITORI**

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta

Supervisore: Prof.ssa. Ivana Padoan

Presentata da: Adeeb Shelbayeh

Matricola 956003

XXVIII ciclo

Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione

2017

## Abstract

Questa ricerca intende indagare sull'attuale realtà delle scuole dell'infanzia in Palestina attraverso lo sviluppo professionale degli educatori e il coinvolgimento dei genitori in questo ambito. Nella ricerca ho utilizzato teorie sociali e culturali come quadro di riferimento (framework) al fine di analizzare e comprendere la preparazione professionale degli educatori nelle scuole dell'infanzia in Palestina. È stato adottato un approccio multi-method di raccolta dei dati, costituito da un questionario rivolto ad educatori (n=65), da un questionario rivolto a genitori (n=55), da un'intervista con gli educatori (n=55) e un'intervista con i genitori (n=65). Il ricercatore ha utilizzato lo strumento dell'osservazione per meglio conoscere l'attuale realtà all'interno delle scuole dell'infanzia oltre che il modo attraverso cui l'educatore svolge la sua professione. Approcci qualitativi e quantitativi sono stati impiegati per conseguire gli obiettivi di ricerca. La metodologia di ricerca è stata basata su un approccio interpretativo e ha incluso l'osservazione di una lezione di matematica condotta dal ricercatore per segnalare una nuova metodologia di insegnamento per le classi dell'infanzia.

I partecipanti erano educatori presso le scuole dell'infanzia del nord della Palestina.

I dati dei questionari, interviste e osservazione sono stati raccolti e analizzati per esplorare gli aspetti della professionalità nel campo della educazione della prima infanzia e il coinvolgimento dei genitori visto che sono l'altra faccia della medaglia. Le interviste e l'osservazione sono state trascritte e registrate in lingua araba e poi tradotte in lingua italiana. I dati quantitativi e qualitativi sono stati analizzati utilizzando il programma SPSS. La ricerca ha incontrato molte limitazioni a causa dello stile culturale. I risultati della ricerca hanno evidenziato che le competenze, le conoscenze e le capacità degli educatori sono ad un livello bassissimo e che il loro curriculum formativo risulta inadeguato per preparare i bambini alla scuola primaria. Il coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia è sostanzialmente assente per

la mancanza di politiche educative e per il degrado del ruolo della scuola dell'infanzia nel sistema di istruzione palestinese.

Uno dei risultati più rilevanti di questa ricerca è la scoperta di tante strutture anomale. Le implicazioni della ricerca mettono in evidenza l'importanza di fornire agli educatori e ai genitori una formazione adeguata, oltre che un progetto formativo efficace. Il ruolo del Ministero della Pubblica Istruzione ~~era~~ risulta evidente per promuovere il dialogo tra scuola, società e genitori attraverso l'intervento di una politica educativa efficace e di programmi e curricula unitari. Infine, il ricercatore rileva che le parti interessate in Palestina dovrebbero sviluppare adeguati ed efficaci programmi di intervento precoce come quelli offerti presso le scuole dell'infanzia nei Paesi più innovativi in questo campo, come ad esempio l'Italia, e fornisce suggerimenti per ulteriori ricerche in questo campo.

## Abstract

This research aims to investigate the role of educators in kindergartens, and the involvement of family in preschools. The data of the questionnaires, interviews and observations were collected and analyzed to explore the aspects of professionalism in the field of early childhood education. Data were analyzed using some cultural and social theories as an analytical framework for understanding the professional preparation of educators. Both qualitative and quantitative approaches have been employed to achieve the objective of the research. The quantitative and qualitative data were analyzed using SPSS, to summarize the results of closed questions of the questionnaire. All the interview and observation were recorded and transcribed in Arabic and then translated into Italian. The research results found that the skills, knowledge and capacity of educators were at a very low level, and the curriculum was adjusted to prepare children for primary school. The involvement of parents in nursery schools was absent due to a lack of education policies and the degradation of the role of kindergarten. The implications of the research highlight the importance of providing educators and parents an adequate and effective resume training, and intervention programs by the Ministry of Education to promote dialogue between schools, educators and families.

## DEDICA

Dedico questa tesi a mio Papà scomparso qualche giorno prima che la terminassi

" Dove tu sei, quella, è casa"

## Ringraziamenti

Innanzitutto, grazie e lode ad Allah, il compassionevole e misericordioso, per la sua direzione e guida durante tutta la mia vita. Sono molto grato a tutti i professori che hanno dato un contributo a questa ricerca in maniera diretta o indiretta. Vorrei esprimere la mia gratitudine e apprezzamento al mio supervisore Prof.ssa Ivana Padoan per il suo supporto in tutto il percorso del dottorato e per i suoi preziosi consigli. Un caro ringraziamento a Prof. Umberto Margiotta e mi auguro di soddisfare le sue aspettative e onorare la sua fiducia.

Vorrei ringraziare i membri del cordiale quarto piano del Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, in particolare i professori Fiorino Tessaro e Massimiliano Costa, per il tempo e la cura che hanno messo per il Corso di Dottorato e i loro utili commenti e suggerimenti. Un ringraziamento speciale per la Elena zambianchi per i suoi aiuti e il suo prezioso sostegno.

Un ringraziamento speciale a tutte le cinque scuole in cui la mia ricerca è stata condotta, tra cui i Direttori e gli educatori che hanno deciso di partecipare a questa ricerca e che sono stati molto collaborativi durante tutte le fasi della mia ricerca.

Un ringraziamento riconoscente va ai genitori che hanno gentilmente accettato di partecipare alla mia indagine compilando i questionari e rispondendo alle interviste. La mia più profonda gratitudine per i bambini che hanno partecipato a questa ricerca per il meraviglioso tempo che abbiamo trascorso insieme e per avermi permesso di imparare e capire il loro pensiero di apprendimento.

Sono grato al Sottosegretario del Ministero della Pubblica Istruzione ed ai suoi collaboratori. Un ringraziamento speciale va al Comitato di cui ero responsabile per avermi supportato nel lavoro che avevo loro affidato e che continuano a svolgerlo nella speranza di un futuro migliore per i nostri teneri figli. Ringrazio speciale per il comune di Tulkarm che ci ha offerto dei terreni per costruire scuole moderne e per il

loro supporto finanziario. Un caro ringraziamento per l'Ambasciata francese per aver creduto del nostro progetto e per il loro sostegno finanziario per costruire una scuola moderna per l'infanzia e per aver consentito agli educatori di visitare la Francia per potenziare la loro competenza professionale e imparare anche dall'esperienza francese nel campo dell'educazione infantile. A mia moglie, Ghadir: il suo amore e sostegno sono stati un enorme contributo al mio lavoro. Ho veramente apprezzato il tuo sacrificio, pazienza, comprensione ed incoraggiamento. E un effettuoso ringraziamento per miei due figli Karam e Taim per il loro amore. Infine, vorrei ringraziare mio fratello Nabih per il suo sostegno e tutti i miei fratelli e sorelle. Anche se non sono in grado di menzionare tutti per nome, tutti avete svolto un ruolo importante nella mia vita e avete contribuito ai miei studi e apprendimento in molti modi. Grazie.

## INDICE

|                      |    |
|----------------------|----|
| Abstract.....        | 2  |
| Dedica               |    |
| Ringraziamenti ..... | 6  |
| Indice.....          | 8  |
| Introduzione .....   | 12 |

### Capitolo 1- Strategie e metodologia

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Research problem .....                              | 15 |
| 1.2. Disegno di ricerca.....                             | 15 |
| 1.2.1. Strategia e metodologia .....                     | 16 |
| 1.2.2 Modello quantitativo-qualitativo .....             | 18 |
| 1.2.3 Ricerca azione .....                               | 19 |
| 1.3. Metodologia .....                                   | 23 |
| 1.3.1. Quadro concettuale .....                          | 24 |
| 1.4. Metodi di raccolta dei dati .....                   | 26 |
| 1.4.1. Questionario .....                                | 27 |
| 1.4.2. Intervista .....                                  | 31 |
| 1.4.3. Osservazione .....                                | 33 |
| 1.5. Considerazione etiche della raccolta dei dati ..... | 35 |
| 1.6. Studio pilota .....                                 | 37 |
| 1.7. Validità e Attendibilità .....                      | 38 |
| 1.8. Analisi dei dati .....                              | 39 |
| 1.9. Obiettivi .....                                     | 40 |
| 1.9.1. Obiettive generali .....                          | 41 |
| 1.9.2. Obiettive specifici .....                         | 41 |
| 1.9.3. Obiettive formativi .....                         | 42 |

## **Capitolo 2 - Il sistema scolastico palestinese**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Introduzione .....   | 43 |
| 2.2. Fattori culturali .....  | 47 |
| 2.3. Fattori socio-demografiche .....                               | 47 |
| 2.4. Fattori politico-economici .....                               | 47 |
| 2.5. Il ruolo delle donne nella società palestinese .....           | 48 |
| 2.6. Il sistema scolastico palestinese .....                        | 49 |
| 2.7. Il curriculum delle scuole .....                               | 51 |
| 2.7.1. Il contenuto del curriculum delle scuole dell'infanzia ..... | 52 |
| 2.8. Sintesi dei dati palestinese .....                             | 53 |
| 2.8.1. Scuole e asili .....   | 53 |
| 2.8.2. Studenti nelle scuole palestinese .....                      | 53 |
| 2.8.3. Personale.....   | 54 |
| 2.8.4. Educatori .....  | 54 |
| 2.8.5. Organizzazione .....   | 55 |
| 2.8.6. Calendario.....  | 55 |
| 2.8.7. Orari .....  | 55 |
| 2.9. Ambiente .....   | 56 |
| 2.9.1 Finanziamenti .....   | 57 |
| 2.10. Programmi .....   | 57 |
| 2.10.1. Il piano delle offerte formativo .....                      | 57 |
| 2.11. Sintesi del capitolo .....                                    | 58 |

## **Capitolo 3 - Parte teorica - Prima parte .....**

|  |    |
|--|----|
| 3.1.1. Introduzione .....  | 62 |
| 3.1.2. Complessità dello sviluppo professionale .....              | 67 |
| 3.1.3. Qualifiche .....  | 73 |
| 3.1.4. L'importanza dei programmi nelle scuole dell'infanzia ..... | 74 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.1.5. Qualità del programma .....   | 76  |
| 3.1.6. Educatori .....   | 76  |
| 3.1.7. Paradigmi per l'insegnamento .....  | 87  |
| 3.1.8. Il quadro pratico e teorico del curriculum nelle scuole dell'infanzia in<br>Palestina ..... | 90  |
| 3.1.9. Definizione della professionalità .....   | 92  |
| 3.1.10. Qualità .....  | 94  |
| 3.1.11. Modellare l'identità professionale .....   | 99  |
| 3.1.11.1. Crisi di identità all'interno delle scuole dell'infanzia .....                           | 100 |
| 3.1.11.2. L'identità professionale nelle scuole dell'infanzia .....                                | 103 |
| 3.1.12. La forza lavoro nel campo infantile .....  | 106 |
| 3.1.13. Genitori .....   | 110 |
| 3.1.13. Conclusione .....  | 119 |

## 3.2 Parte teorica - Seconda parte

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.1. Scuola dell'infanzia e Scuola primaria ..... | 122 |
| 3.2.2. Sintesi del capitolo .....                   | 131 |

## Capitolo 4 - Questionari

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Questionari .....                         | 132 |
| 4.2. Analisi .....                             | 137 |
| 4.3. Educatori e genitori.....                 | 171 |
| 4.4. Interviste .....                          | 177 |
| 4.4.1 Progettare le interviste .....           | 178 |
| 4.4.2. Interviste degli educatori .....        | 180 |
| 4.5. Gli aspetti professionali .....           | 182 |
| 4.5.1. Gli aspetti pratici.....                | 183 |
| 4.5.2. Gli aspetti del curriculum .....        | 184 |
| 4.6. Le sfide presentate dagli educatori ..... | 188 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.6.1. Atteggiamenti degli educatori .....                            | 188 |
| 4.6.2. Le sfide poste dal curriculum .....                            | 182 |
| 4.6.3 Progettazione del curriculum .....                              | 190 |
| 4.7 Interviste ai genitori .....                                      | 200 |
| 5. Conclusione .....  | 202 |
| 6. Osservazione .....   | 204 |
| 7.1. Usare il gioco nell'apprendimento .....                          | 208 |
| 7.2. L'osservazione nella zona blocchi .....                          | 209 |
| 7.2.1. Osservazione: esempio 1 .....                                  | 210 |
| 7.3. L'osservazione zona angolo recitazione .....                     | 211 |
| 7.3.1. Osservazione esempio 2 .....                                   | 212 |
| 7.4. L'osservazione nella zona arte .....                             | 213 |
| 7.5. L'osservazione nell'area cognitiva .....                         | 214 |
| 7.5.1. Osservazione esempio 3 .....                                   | 215 |
| <b>Capitolo 5 - Conclusioni</b>                                       |     |
| 5.1. Conclusioni .....  | 216 |
| 5.2. Sfide che ha affrontato la ricerca .....                         | 219 |
| 5.3. Suggestimenti per ulteriori ricerche .....                       | 223 |
| 5.4. (controlla la numerazione) Alcuni confronti internazionali ..... | 226 |
| 5.5. Raccomandazioni .....  | 229 |
| 5.6. Cosa deve saper fare l'educatore .....                           | 232 |
| 5.7 Alcune leggi internazionali .....                                 | 233 |
| 5.8. Questionari .....  | 235 |
| 5.9. Questionario per gli educatori .....                             | 236 |
| 5.10. Questionario per i genitori .....                               | 248 |
| 5.11. Appendice .....   | 273 |
| 5.12. Foto .....  | 276 |
| 5.13. Bibliografia .....  | 280 |

## Introduzione

L'infanzia è considerata una fase importante dello sviluppo umano, è una fase di flessibilità e disponibilità ad imparare e ad acquisire e sviluppare competenze e conoscenze. Le basi fondamentali di carattere e personalità vengono stabilite consolidate nel corso degli anni.

Nel periodo dell'infanzia il bambino richiede una cura speciale da parte dei familiari, oltre che delle Istituzioni, affinché siano soddisfatti i bisogni necessari alla sua crescita.

La scuola dell'infanzia è una struttura sociale preposta alla educazione e alla cura dei bambini dai tre anni fino ai sei anni, in preparazione all'entrata alla scuola primaria. L'interesse primario della scuola dell'infanzia è rivolto allo sviluppo dei vari aspetti del linguaggio nonché dello sviluppo fisico, sociale, psicologico, cognitivo ed emotivo, nell'intento di fornire le migliori condizioni che consentono una corretta ed equilibrata crescita in queste aree sulla base di un programma che includa attività ludiche e dispositivi cognitivi per raggiungere gli obiettivi previsti dalla Istituzione. Come un quadro di riferimento per l'attuazione, la cura e l'apprendimento che possono essere analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini essi sperimentano nelle loro esperienze.

La Scuola dell'infanzia è dunque un sistema integrato in evoluzione tra pubblico e privato, che rispetta le scelte educative delle famiglie e realizza il senso nazionale e universale del diritto all'istruzione.

Per ogni bambino o bambina, la scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza nell'apprendimento, nella comunicazione, nella socializzazione e della cittadinanza.

Sviluppare l'identità: significa imparare a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato.

Sviluppare l'autonomia: significa partecipare alle attività nei diversi contesti, avere fiducia in sé e fidarsi degli altri.

Sviluppare la competenza: significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto, sviluppare l'attitudine a fare domande e saper riflettere

Sviluppare la cittadinanza: significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire la vita quotidiana attraverso regole condivise che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; significa porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso dell'ambiente, degli altri e della natura.

La scuola dell'infanzia si impegna a costruire un ambiente positivo tra i vari membri al suo interno improntato alla collaborazione, divisione di metodi educativi, accoglienza delle diversità, nella convinzione che esso costituisca lo sfondo migliore affinché tutti gli alunni possano star bene con sé, con gli altri e per poter sviluppare una dimensione sociale.

La prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel supportare, promuovere, potenziare i seguenti due aspetti che sono considerati il motore per la costruzione della personalità del bambino:

1-) La maturazione e il rafforzamento dell'identità personale del bambino, orientandolo a riconoscere sé stesso;

2-) La maturazione e il rafforzamento delle competenze tramite l'imparare ad imparare e lo sviluppo dell'attitudine a porsi domande, a riflettere sull'ambiente circostante e a pensare soluzioni per i problemi che via via si pongono.

L'apprendimento così concepito avviene alla luce della "pedagogia attiva", che fa leva sulla capacità degli educatori di ascoltare tutti i bambini e di dare attenzione ad ogni loro necessità o bisogno. Questo tipo di apprendimento "attivo" si realizza favorendo, promuovendo e potenziando le relazioni tra coetanei, con gli oggetti e con

la natura. Quindi la scuola si impegna a salvaguardare il diritto di ciascun bambino all'apprendimento, adoperandosi per eliminare tutti i possibili ostacoli che impediscono la creazione di un contesto accogliente ricco di stimoli e di opportunità per la crescita e per l'apprendimento. L'obiettivo fondamentale è lo sviluppo più ampio possibile delle competenze dei bambini sul piano delle autonomie, degli apprendimenti, della comunicazione e relazione, nonché della socializzazione.

## Capitolo uno

### 1. Research problem

Al giorno d'oggi c'è grande consapevolezza dell'importanza dell'istruzione prescolastica. Dalle ricerche emerge che le esperienze didattiche di alta qualità hanno benefici immediati e consentono ai bambini di diventare cittadini capaci e affidabili. In Palestina il problema giace nella mancanza di educatori professionalmente capaci di contribuire alla educazione e alla formazione di bambini abili e brillanti, capaci di riconoscere la loro identità e di trasformare la scuola dell'infanzia da luogo di custodia a luogo di apprendimento, in preparazione all'ingresso nella scuola primaria.

Attraverso il mio lavoro di ricerca intendo fornire alcuni dati empirici nell'ambito dei Programmi scolastici per l'infanzia e in quelli relativi alla preparazione degli educatori. In aggiunta, esplorerò le informazioni sulle conoscenze e le credenze degli educatori.

Ho scelto questo soggetto di ricerca a causa della carenza nei servizi per l'infanzia nel mio Paese, la Palestina. L'origine di questa carenza è il mancato sviluppo professionale tra coloro che lavorano con i bambini piccoli nelle scuole dell'infanzia: questa tipologia di scuola ha bisogno di personale altamente qualificato e competente attraverso una formazione efficace. Inoltre, altrettanto carente è il ruolo dei genitori e del loro coinvolgimento nell'educazione dei loro figli, e la mancanza di un rapporto solido tra scuola e genitori.

Nel contempo, non ci sono abbastanza scuole con strutture adeguate per i bambini in tenera età. L'istruzione prescolare in Palestina è ancora “agli albori” e il mancato sviluppo professionale degli educatori e di coinvolgimento complica ulteriormente il problema. Come sarà indicato nei capitoli che seguono, gli educatori delle scuole dell'infanzia (privati, Associazioni, Unrwa ) hanno titoli di studio assai diversificati: un solo laureato in discipline per l'infanzia e la maggior parte con lauree in altre discipline o diplomi di scuola superiore. Nella presente ricerca il problema della

carezza di qualifiche specifiche o di una formazione rilevante nel campo dell'età evolutiva risulta un fattore importante nel limitare, negli educatori, la capacità professionale di affrontare le esigenze dei bambini in età prescolare, di promuoverne l'educazione e di accompagnare il loro sviluppo.

## 1.2. Il Disegno di ricerca

### 1.2.1. Strategia e metodologia

La strategia di ricerca prevede alcune idee chiave ed alcune decisioni che guideranno il processo e la procedura di indagine per la raccolta e l'analisi di dati che verranno utilizzati per raggiungere gli obiettivi della ricerca stessa: "Al centro del disegno della ricerca è la sua logica o razionale - il ragionamento, o l'insieme di idee da cui lo studio intende procedere per rispondere alle sue domande di ricerca" (Punzone, 2009). Tali idee chiave e decisioni dovranno essere prese per garantire che il progetto segua una sequenza logica. La strategia di ricerca è importante perché "guida la progettazione o, in altre parole, dietro il disegno si trova una spiegazione razionale logica per rispondere alle domande di ricerca: questa è la strategia" (Punch, 2009). Secondo Cresswell (2009) la individuazione del progetto di ricerca "deve essere basata sulla natura del problema affrontato, dell'esperienza del ricercatore e del pubblico cui è rivolto lo studio". Inoltre, Punch (2009) sottolinea l'importanza del grado di coinvolgimento del ricercatore nella gestione delle condizioni di ricerca.

La strategia del mio progetto di ricerca prevede i seguenti punti salienti:

- indagine sugli educatori di scuole dell'infanzia in Palestina mirata ad individuare loro abilità e competenze;
- applicazione delle stesse indagini sugli educatori nelle scuole dell'infanzia dell'associazione e quelli dell'Unrwa
- utilizzazione di metodologie innovative di formazione degli adulti e di

strumenti digitalizzati per raggiungere gli obiettivi della mia ricerca;

- identificazione delle fonti;
- costruzione del corpus di materiali, testi, bibliografia, questionari, interviste, osservazioni, riviste e web;
- interviste e questionari a:
  - educatori
  - genitori
- metodo per valorizzare e ricompensare il lavoro fatto dagli educatori e individuazione di alcune tecniche didattiche che si consiglia di utilizzare per il raggiungimento degli obiettivi.

Il processo di ricerca prevede l'identificazione dell'obiettivo principale e l'individuazione di domande di ricerca. Il ricercatore deve poi considerare il giusto approccio, il paradigma, le strategie e i metodi che dovrà seguire per affrontare le domande di ricerca (Punzone, 2009). Questo processo viene chiamato "disegno di ricerca" e spiegato da Punzone (2009, p. 11) nel modo seguente: "Il disegno di ricerca è il piano di base per un pezzo di ricerca e comprende quattro concetti principali. Il primo riguarda la strategia, il secondo il quadro concettuale, il terzo la questione di chi o che cosa sarà studiato, il quarto riguarda gli strumenti e le procedure da utilizzare per la raccolta e l'analisi dei materiali empirici"

In questa parte del capitolo ha lo scopo di presentare l'approccio metodologico adottato per la presente ricerca. L'approccio qualitativo e quantitativo sono stati impiegati per la raccolta dei dati (Punch, 1998). Dal punto di vista di Crotty (1998) i metodi sia qualitativi o quantitativi possono essere utilizzati per raggiungere gli obiettivi di ricerca. Secondo Pring (2004) la ricerca quantitativa è adatta per studiare il mondo fisico, mentre la ricerca qualitativa è più appropriata per la realtà personale e sociale. Inoltre Creswell (1994, p. 146) suggerisce che il ricercatore utilizza ricerca qualitativa "per esplorare un argomento quando le variabili e la base teorica sono

sconosciuti".

Ho utilizzato il metodo della ricerca-azione per osservare le scuole dell'infanzia nella città di Tulkarm per una richiesta da parte del Ministero dell'Istruzione. I metodi di raccolta dei dati utilizzati sono stati: questionari per educatori e genitori, interviste ad educatori e genitori, visite alle scuole dell'infanzia. Un altro metodo utilizzato è stato quello dell'indagine descrittiva. Il principale scopo di un'indagine descrittiva è quello di interpellare su di un particolare argomento o problema, attraverso questionari e interviste, un grande gruppo di persone come i genitori e gli educatori della scuola dell'infanzia, e quindi raccogliere e valutare le loro risposte. Questi metodi comportano una maggiore convenienza in termini di costi inferiori, tempi di elaborazione più rapidi e confronto di dati relativi ad un gruppo ampio di persone (Fraenkel, Wallen e Hyun, 2012). Di conseguenza, tale metodologia di indagine è stata adottata per raccogliere le prospettive ~~verso~~ nei riguardi dell'educazione dei bambini.

### 1.2.2. Modello quantitativo-qualitativo

I ricercatori educativi adottano dunque metodologie diverse per raggiungere i loro obiettivi di ricerca e di riflettere differenti paradigmi di analisi (Denzin e Lincoln, 2000). In questo ambito secondo (Creswell, 2003) ogni progetto di ricerca deve includere tre gruppi distinti di indagine: gli educatori, i genitori, i bambini.

La scelta del disegno di ricerca dipende non solo dal tipo di studio che si intende compiere, ma anche dalla sua impostazione e dagli obiettivi. Il disegno selezionato determina la strategia che includerà i metodi di raccolta dei dati e gli strumenti da utilizzare per l'analisi dei dati.

La metodologia utilizzata in questo studio comporta un approccio interpretativo al suo oggetto (Cohen, 2007): l'indagine interpretativa è a volte indicata come indagine qualitativa (Lincoln e Guba, 1985). La ricerca qualitativa riguarda studiare un

processo e viene generalmente utilizzata solo quando il ricercatore intende acquisire conoscenza approfondita di casi specifici per comprendere come i diversi fattori si intersecano per influenzare il verificarsi di fenomeni all'interno di ciascun caso. Studiando solo un piccolo numero di casi, il ricercatore può registrare tutto ciò che avviene all'interno di ciascuno di essi ~~case~~. Questo approccio non sarebbe possibile per esplorare un ampio numero di casi, poiché il ricercatore rischierebbe di essere di fronte ad una complessità ingestibile (Ragin, 1987). Creswell (1994, p. 1) definisce lo studio qualitativo come "...un processo di richiesta di comprensione di un problema sociale o umano, basato sulla costruzione di un complesso, quadro olistico, formato con le parole di segnalazione viste dettagliate di informatori, e condotto in un ambiente naturale".

Edson (1988, p. 46) mette in evidenza l'importanza del contesto in ricerca qualitativa, "ricerca qualitativa è specifica al contesto, cioè, presuppone che le idee, le persone e gli eventi non possono essere compresi se isolati dal loro contesto."

La ricerca qualitativa esprime il processo e il significato dei dati raccolti, considerando che la ricerca quantitativa esamina sperimentalmente i dati raccolti in termini di quantità e frequenza (Denzin e Lincoln, 2000). La ricerca qualitativa è associata con l'analisi non-matematica, sulla base dei dati raccolti attraverso interviste, conversazioni, libri, articoli, mentre la ricerca quantitativa si concentra principalmente sulle espressioni numeriche statistiche (Creswell, 2003). L'obiettivo della ricerca qualitativa è quello di capire e interpretare i fenomeni sociali in un contesto di vita reale e di prendere in considerazione le reazioni della gente (Denzin e Lincoln, 2000). La maggior parte dei ricercatori raccomandano un approccio multi-method (Bickman e Rog, 1998; Creswell 2003), che aiuta a stabilire una maggiore fiducia nei risultati.

### 1.2.3. Ricerca azione

Una altra metodologia che ho utilizzato nella mia ricerca è la ricerca-azione.

Holly e Whitehead (1986) evidenziano la portata e l'utilità della ricerca-azione in

quanto può essere utilizzata in un'ampia varietà di contesti dove esista un problema che coinvolge persone, compiti e procedure. La ricerca-azione identifica un punto di riferimento per il cambiamento e, successivamente, fornisce intuizioni sull'attuazione del cambiamento, così come sul sostegno e sulla revisione del cambiamento. Cohen, (2007) ritiene che la ricerca azione è particolarmente utile in contesti educativi per i singoli insegnanti, gruppi di insegnanti o di una scuola in generale, con docenti e ricercatori che lavorano uno accanto all'altro. E' la "combinazione di azione e di ricerca [che] ha contribuito alla sua attrazione per ricercatori, insegnanti e la comunità accademica ed educativa allo stesso modo". Cohen, (2007, p. 298) fornisce esempi di una gamma di modi in cui la ricerca azione può essere usata nelle scuole:

\* Metodi di insegnamento: Sostituzione di un metodo tradizionale con un metodo di ricerca

\* Strategie di apprendimento: l'adozione di un approccio integrato per l'apprendimento a preferenza di uno stile unico oggetto di insegnamento e di apprendimento.

\* Procedure di valutazione: migliorare i propri metodi di valutazione continua.

\* Atteggiamenti e valori: incoraggiare un atteggiamento più positivo al lavoro o la modifica di sistemi di valori per quanto riguarda alcuni aspetti della vita.

\* Sviluppo professionale continuo degli insegnanti: migliorare le competenze di insegnamento, sviluppo di nuovi metodi di apprendimento, capacità di analisi sempre più approfondita e capacità di accrescere la consapevolezza di sé.

\* Amministrazione: incrementare l'efficienza di qualche aspetto della parte amministrativa della vita scolastica.

L'obiettivo principale di questa ricerca è stato quello di prendere in considerazione l'impatto dello sviluppo professionale al fine di potenziare la pratica degli educatori e portare al miglioramento il processo di insegnamento in sé.

## Definizione di ricerca azione

Il termine ricerca-azione si riferisce ai modi pratici di guardare metodi di lavoro esistenti per determinare la loro efficacia. Quando la ricerca azione è svolta da una persona direttamente coinvolta nelle pratiche in esame si è spesso pensato ad essa come ad una forma di attività auto-riflessiva.

Nella ricerca tradizionale (o empirica), i ricercatori studiano le azioni e i comportamenti di altre persone e le loro vite. Nella ricerca azione la ricerca viene effettuata sui ricercatori stessi. Il ricercatore riflette sugli aspetti della propria vita e di lavoro e le domande riguardano come e perché le cose sono fatte in un certo modo. Un rapporto di ricerca azione mostra come le cose sono state effettuate e le ragioni che stanno dietro tali azioni. Il ricercatore identificherà i processi intrapresi, nel tentativo di ottenere una maggiore comprensione, permettendo a questa di essere utilizzata per sviluppare ulteriormente e migliorare personalmente il lavoro. La ricerca-azione è stata descritta come "una forma di richiesta auto-riflessiva intrapresa dai partecipanti in situazioni sociali al fine di migliorare la razionalità e la giustizia delle loro pratiche, la loro comprensione di queste pratiche, e la situazione in cui le pratiche vengono effettuate" (Kemmis, 1986, pag: 162). Questa definizione combina le dimensioni personali e politiche della ricerca-azione (Noffke, 1997) che mostra come si concentra l'attenzione sulla pratica in aula e sul modo in cui questa pratica riflette inadeguatezze sociali. Arhar e Buck (2000, p. 336) identificano che nei contesti educativi "ricerca-azione è una forma speciale di ricerca che può essere svolta da docenti che non sono solo interessati a capire, ma a cambiare il loro insegnamento per renderlo più in linea con i propri valori ". Così, l'azione derivante da un'indagine sistematica durante la ricerca-azione è un elemento cruciale, e la distingue da altre forme di indagine, come la ricerca di auto-studio (Loughran e Russell, 2002; McNiff e Whitehead, 2006).

Molti modelli di ricerca-azione sono stati esaminati in letteratura. La maggioranza di

queste pratiche sono considerate non lineari poiché le persone sono spesso imprevedibili e le loro azioni non sempre seguono i percorsi previsti (McNiff, et al., 1996). A questo riguardo, vi sono due principali processi coinvolti. Queste sono le azioni sistematiche che vengono intraprese e i processi di apprendimento sperimentati dal soggetto. Le azioni incarnano l'apprendimento, e l'apprendimento viene informato da una riflessione sulle azioni intraprese. Così, quando i risultati della ricerca saranno resi pubblici è necessario indicare le azioni della ricerca nonché l'apprendimento coinvolto. Concentrare solo sulle azioni e procedure tenderà ad abbassare la validità della ricerca.

Il tipo di ricerca-azione utilizzato per questa ricerca è la ricerca azione tecnica, dove il ricercatore è l'outsider che lavora con gruppi di educatori, aiutandoli a identificare e comprendere le loro preoccupazioni.

Come approccio di ricerca agli educatori è stato offerto un piano d'azione strategico per il cambiamento, che permette ad esempio di utilizzare programmi di apprendimento per bambini della scuola dell'infanzia o di individuare i problemi e gli effetti di ogni variazione e di valutare gli effetti delle modifiche apportate.

L'approccio che ho adottato comprendeva anche alcuni elementi di pratiche e innovazione presi dalla esperienza italiana nel campo dell'infanzia.

**I vantaggi di utilizzare il metodo ricerca azione.**

La ricerca-azione nel campo dell'istruzione ha molti vantaggi rispetto ad altre forme di ricerca. McNiff (2013) ne descrive una serie di livelli differenti che includono, tra gli altri: la decisione di indagare su ciò che è stato fatto al fine di migliorarlo; un tentativo di comprendere meglio la situazione; una modifica al modo di lavorare alla luce delle percezioni ottenute.

Molti dei vantaggi della ricerca azione che Koshy (2010) ha identificato mi hanno incoraggiato ad adottare ricerca-azione come metodologia:

🕒 la ricerca può essere impostata all'interno di un contesto o di una situazione

specifica;

⌚ i ricercatori possono essere partecipanti nel senso che non devono essere distanti o distaccati dalla situazione;

⌚ ci sono opportunità per la teoria che emerge dalla ricerca piuttosto che seguire sempre una teoria precedentemente formulata.

Nell'ambiente dell'istruzione, Newton e Burgess (2008) suggeriscono che c'è una preferenza per la ricerca direttamente correlata alla pratica, e che gli esiti prevedono chiaramente vantaggi per coloro che sono coinvolti. Brown e Jones (2001) così commentano sulla ricerca-azione per individuare la natura critica di un tale approccio, il quale "...ha il potenziale per portare non allo sblocco di complessità, ma alla spiegazione di preconcetti rigidi che servono solo a confermare le ingiustizie del "mondo trovato. Finora, ricerca-azione ha assunto una realtà che può essere scoperta e quindi alterato in qualche modo migliorato per scopi di emancipazione. Tuttavia, questo pone domande fondamentali su dove le nostre idee di ciò che conta come " i miglioramenti" provengono. Come può il ricercatore "osservare" la realtà, oltre ad essere parte di essa. Quindi essere implicato nella sua creazione continua e la ricreazione. La ricerca-azione, in tutte le sue varianti, ha lo scopo di migliorare la professionalità degli educatori, quindi fornisce la miglior strategia per la presente indagine che esplora l'impatto del miglioramento della professionalità degli educatori. Inoltre, l'approccio tecnico della ricerca-azione si adatta più strettamente alle intenzioni del ricercatore di indagare l'impatto dell'utilizzo di programmi per insegnare ai bambini, considerando le pratiche educative e l'impatto sull'apprendimento dei bambini.

### 1.3. Metodologia

La metodologia "è il progetto di ricerca che plasma la nostra scelta e l'utilizzo di metodi particolari e li collega ai risultati desiderati" (Crotty, 2003, p. 7). Per Liu (.

2005, p 8) la metodologia risponde alla domanda: "come possiamo produrre conoscenza affidabile e valida". Secondo punzone (1998), il metodo che viene utilizzato nella ricerca dipende da ciò che il ricercatore sta tentando di scoprire o esaminare. Inoltre, va alla ricerca di molteplici realtà che riflettono diverse definizioni della realtà da parte di diversi soggetti coinvolti nella ricerca. La ricerca di un caso di studio ha molti vantaggi. Per esempio, i suoi dati sono robusti in rappresentazione della realtà in un contesto particolare, i risultati sono più facilmente comprensibili da un pubblico più ampio, si concentra sulla interezza, piuttosto che i collegamenti allentati di tratti e fornisce i dati che la ricerca quantitativa non può fornire. Tuttavia, ci sono alcuni svantaggi di questo approccio. Ad esempio, il tempo, laborioso e difficile generalizzare ad un contesto più ampio (Verma e Mallick, 1999; Pring, 2004). Secondo Yin (2003, p.15), " I casi di ricerca possono essere basate su qualsiasi combinazione di dati quantitativi e qualitativi. Inoltre, studi di ricerca non hanno bisogno sempre comprendono, osservazioni dettagliate diretta come fonte di prova ". Inoltre, Cohen et al. (. 2000, p 247) rendono la seguente osservazione:

Se è necessario uno studio di caso specifico, quindi qualitativi, meno strutturati, questionari di parola-based e aperti possono essere più appropriato in quanto possono cogliere la specificità di una situazione particolare. In cui viene chiesta la misura, allora è necessario un approccio quantitativo; dove si cercano i dati ricchi e personali, quindi un approccio qualitativo basato sulla parola potrebbe essere più adatto (Cohen et al., 2000, p. 247).

La ricerca in questo studio ha avuto tre fasi, come dimostrato nella tabella 4.1.

La prima tappa è stata la progettazione dei metodi di raccolta dei dati, tra cui il questionario e interviste, e l'osservazione di alcune scuole. La seconda fase conduce di uno studio pilota di tutti i metodi di raccolta dei dati. La terza fase coinvolge la raccolta dei dati dei questionari, interviste in profondità con gli educatori e genitori che sono stati coinvolti nella ricerca, e, infine, l'analisi, la discussione e interpretazione dei dati.

### 1.3.1. Quadro concettuale

Il Costruttivismo è il quadro epistemologico scelto come più appropriato per questa

ricerca in quanto rappresenta la posizione teorica che meglio si adatta sia alla pratica che alla metodologia. In particolare i ricercatori qualitativi sono a favore del costruttivismo, che comporta un approccio interpretativo naturalistico al mondo (2007; Crotty 1998). Questioni riguardanti l'ontologia e l'epistemologia sono visti fondersi insieme e questa convergenza si verifica nella attribuzione di senso che si riferisce alla costruzione del significato della realtà. Il realismo è il presupposto ontologico con la realtà essendo il prodotto della coscienza individuale, in linea con un approccio teorico che vede la conoscenza come attivamente costruita. Questo sostiene la posizione ontologica, cioè di essere in grado di comprendere il mondo attraverso l'interpretazione e l'adozione di un approccio al tempo stesso esplorativo ed interpretativo. Crotty (1998) sottolinea anche che il realismo è una nozione ontologica che implica che il significato esiste al di fuori dei soggetti, i quali hanno bisogno di impegnarsi nel mondo al fine di rendere la realtà significativa (Crotty, 1998).

Denzin e Lincoln (2000) affermano che il paradigma costruttivista assume un'ontologia relativista con molteplici realtà. Questo è noto come epistemologia soggettivista. Ci sono il conoscente e il conosciuto, intesi ai sensi della procedura metodologico-naturalistica. Verde (1978), come citato in Bogdan e Biklen (2003), sottolinea anche “che i diversi modi di interpretare le esperienze che sono a disposizione di ognuno di noi attraverso l'interazione con gli altri e il significato delle nostre esperienze costituiscono la realtà”. Berger e Lukmann (1967), come citato in Bogdan e Biklen (2003, p. 23), affermano che, di conseguenza, la realtà è socialmente costruita. Cresswell (2009) suggerisce una visione “costruttivista” del mondo che si compone di quattro elementi principali: la comprensione, i molteplici significati dei partecipanti, la costruzione sociale e storica, e la generazione di teoria. Nel contesto del positivismo, post-positivismo strutturale e costruttivismo post-strutturale vi è una posizione epistemologica che rende il significato attraverso il processo di costruzione della conoscenza del mondo che stiamo interpretando

(Crotty, 1998, p. 27). Come Merleau Ponty ha scritto: "Il mondo e gli oggetti non sono definiti, possono essere pieni di significato potenziale, ma i significati reali sono costruiti da esseri umani che si impegnano con il mondo che interpretano" (Crotty, 1998, pag: 43).

Sono stati analizzati i dati raccolti dai partecipanti a questa ricerca presso le scuole (educatori, genitori e bambini), che hanno così fornito una base per la generazione dei risultati della ricerca.

È stato utilizzato un approccio costruttivista per studiare le esperienze di ogni partecipante. Ciò ha comportato esplorare il modo in cui gli insegnanti hanno adattato i loro metodi di insegnamento e la loro esperienza nell'educazione e come i bambini in seguito hanno utilizzato questa esperienza. Si è trattato di uno studio sperimentale perché ha avuto luogo all'interno di ambienti scolastici diversi e si è basato sulla raccolta di materiale empirico centrato sull'uso di nuovi metodi di insegnamento per migliorare il processo e il risultato di insegnamento. Agli insegnanti è stata fornita l'opportunità (questionario e interviste) di condividere i loro modi di vedere e di insegnare. Allo stesso tempo, ai bambini è stata fornita possibilità di parlare delle loro esperienze all'interno della scuola dell'infanzia e del loro progresso di apprendimento.

Questo mi ha permesso di comprendere i significati costruiti in particolari contesti. Come ricercatore, ho bisogno di vedere le cose attraverso gli occhi di miei partecipanti per costruire una buona e chiara comprensione dei fenomeni oggetto di studio.

#### 1.4. Metodi di raccolta dei dati

La ricerca in questo studio ha avuto tre fasi, come dimostrato nella tabella (1). La prima tappa è stata la progettazione dei metodi di raccolta dei dati, tra cui il questionario e le interviste rivolti ad educatori e genitori e l'identificazione dei

partecipanti. La seconda fase è relativa ad uno studio pilota di tutti i metodi di raccolta dei dati. La terza fase è quella della raccolta dei dati da questionari e interviste per i genitori e infine, dell'analisi, della discussione e dell'interpretazione dei dati documentali nei programmi di studio delle scuole dell'infanzia in Palestina.

| n | Prima fase  | Seconda fase  | Terza fase  |
|---|---|---|---|
| 1 | <p>Progettazione dei metodi di raccolta dei dati:</p> <p>1) questionario rivolto ad educatori e genitori.</p> <p>2) interviste rivolte ad educatori e genitori.</p>     | <p>Studio pilota di tutti i metodi di raccolta dei dati:</p> <p>- Questionario (N=65)</p> <p>- Interviste (N=55).</p> <p>Fonte dei dati: educatrice scuole dell'infanzia a Tulkarm.</p> | <p>Raccolta dei dati:</p> <p>- Questionario (N=55)</p> <p>- Interviste (N=20) rivolti ai genitori</p> <p>- Osservazione</p> |
| 2 | <p>Individuazione dei partecipanti</p>  | <p>Affinamento di strumenti:</p> <p>ridotta lunghezza del questionario, chiarito formulazione delle domande.</p>  | <p>Analizzare, discutere e interpretare i dati.</p>   |
| 3 | <p>Analisi documentale sia del programma di studi delle scuole dell'infanzia in Palestina che del contenuto del programma presso le scuole dell'infanzia a Tulkarm.</p> |   |   |

Tabella -1- Le tre fasi della ricerca.

La metodologia di ricerca applicata in questa ricerca è l'approccio interpretativo con il disegno di ricerca, che mira a costruire senso attraverso le percezioni personali (Anderson e Buddle, 1991). La comprensione delle percezioni dei partecipanti richiede "interazione estesa" e "rapporto simpatico e empatico tra il ricercatore e ricercato" (Bennett et al., 1997, pag. 26). Pertanto, i partecipanti hanno potuto partecipare a "l'interpretazione dei dati e la raffinatezza" (Ibid, 1997, pag. 27). Il disegno di questa ricerca ha richiesto l'utilizzo di diversi approcci per capire e descrivere i dati della ricerca. Così, gli approcci qualitativi e quantitativi sono stati impiegati per la raccolta dei dati. Dal punto di vista di Crotty (2003) I metodi sia qualitativi o quantitativi possono essere utilizzati per raggiungere gli obiettivi di ricerca. Secondo Pring (2004) la ricerca quantitativa è adatta per il mondo fisico, mentre la ricerca qualitativa è più appropriata alla realtà personale e sociale. Inoltre, Creswell (1994, p. 146) suggerisce che il ricercatore utilizza ricerca qualitativa "di esplorare un argomento quando le variabili e la base teoria sono sconosciuti". Metodi qualitativi si concentrano sulla comprensione piuttosto che generalizzare, e i partecipanti o i siti vengono selezionati per fornire dati importanti sul tema di interesse (Cohen et al., 2000).

I metodi di raccolta dei dati utilizzati sono stati un questionario, interviste e osservazione

#### 1.4.1. Questionario

Centoventi questionari sono stati distribuiti a insegnanti e genitori. I questionari sono uno degli strumenti più comuni utilizzati dai ricercatori per stabilire le preferenze dei partecipanti. Il questionario è uno strumento efficace per la raccolta dei dati quantitativi e qualitativi per un sondaggio (Alzaydi, 2010). Quindi, la consapevolezza

delle tecniche di progettazione dei questionari è essenziale per qualsiasi ricercatore che vuole stabilire opinioni e le credenze sul loro soggetto di ricerca. I questionari come tecnica è stata discussa da Julien (2008, p 848.) in termini di:

(1) La formulazione di domande come il linguaggio utilizzato deve essere significativo per i partecipanti in quanto è ", diretto, un linguaggio semplice "; fare in modo che il linguaggio è appropriato per i partecipanti; le domande sono chiari, precisi e applicabile a tutti i partecipanti; le domande che vengono tradotti da una lingua all'altra "dovrebbero essere controllate per errori non intenzionali"; evitando "domande a doppia canna" e "domande che includono un'alternativa implicita".

(2) Domande sequenziali, il che significa che "si riferisce al flusso di articoli, che dovrebbe seguire la logica dei rispondenti". A questo proposito, le domande di gruppo dovrebbero essere simili nel contenuto. Un'introduzione al questionario dovrebbe essere fornita che comprende un titolo o soggetto dell'indagine, identifica lo sponsor o l'organizzazione che conduce l'indagine, stabilisce la legittimità di scopo, richiede cooperazione e identifica eventuali benefici per i partecipanti, e indica il grado di riservatezza.

(3) L'aspetto generale deve essere attraente e facile da completare. Inoltre, dovrebbero essere fornite istruzioni chiare che guidano i partecipanti e facilitare la loro risposta alle domande. L'ultima parte dovrebbe presentare le opportunità di eventuali commenti e includere una frase di ringraziamento. Vale la pena ricordare che questa tecnica è stata applicata anche a intervistare i programmi come strumento di indagine.

I principali vantaggi dei questionari sono per risparmiare il tempo al ricercatore, possono essere distribuiti e raccolti da un gran numero di campioni e le domande sono scritte esattamente nello stesso modo per tutti i partecipanti. Ho incontrato personalmente e presentato i questionari ai partecipanti. Così, il questionario è stato

somministrato prima, al fine di esplorare ciò che le questioni chiave sono basate sulle risposte dei partecipanti, e quindi l'obiettivo è stato quello di studiare questi problemi ulteriormente nelle interviste con gli educatori che sono stati coinvolti nella ricerca, facendo riferimento al contenuto del programma e il curriculum prescolare in Palestina.

La popolazione dei educatori in questa ricerca sono stati coinvolti per suscitare le basi di conoscenza e credenze, utilizzando un questionario con domande chiuse e aperte e scale di credenze. I vantaggi di domande chiuse che essi sono pronti a rispondere e facile da codificare e analizzare. Le domande aperte facilitano il sondaggio delle risposte dei partecipanti ulteriormente. Julien (2008, p. 847) ha osservato che le risposte di domande aperte "richiedono un maggiore impegno per la registrazione, analizzare e interpretare di quanto non sia il caso di risposte alle domande chiuse". Tutti gli articoli del questionario sono stati preparati dopo la lettura intensiva della letteratura e di studi rilevanti, e il programma di studi pre-scuola nel PSE e il contenuto del programma per gli educatori della scuola dell'infanzia.

Questionario degli insegnanti composto da cinque parti. La prima parte riguarda informazioni di carattere generale dei partecipanti che ha permesso il confronto tra i diversi gruppi di educatori. Questa parte contiene elementi come anno di studio, gli interessi, le ragioni di insegnanti per l'adesione al programma della scuola dell'infanzia, e il contenuto del programma. La seconda parte ho chiesto le convinzioni degli educatori e la loro conoscenza del programma di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia. Questa parte contiene due sezioni: la prima è la conoscenza del apprendimento degli educatori e lo sviluppo dei bambini; e la seconda è la conoscenza degli educatori sui contenuti pedagogici e il curriculum nel PSE. La terza parte composta da elementi che indagano la percezione del programma di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia. La quarta parte ho chiesto ai educatori i vincoli interni ed esterni che incidono il programma. Le dichiarazioni contenute nel presente parte consisteva di 6

articoli. Ogni elemento in parte due, tre e quattro dovrebbe essere risolto da un segno di spunta (x) sotto molto d'accordo, d'accordo, neutro, non è d'accordo o fortemente in disaccordo. Una scala di frequenza è stato progettato, in cui ogni elemento è stato valutato nel range da 1 a 5, dove 1 indicato 'fortemente in disaccordo e 5 indicate 'molto d'accordo'. La scala Likert è stato utilizzato, dal momento che di solito dà una misurazione accurata di opinioni dei partecipanti. Infine, parte cinque è stata una domanda aperta, che ho chiesto agli intervistati di aggiungere ulteriori osservazioni sul programma di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia. Tuttavia, il questionario era insufficiente per conoscere in profondità la natura della conoscenza e le credenze degli educatori attraverso la loro preparazione professionale. Così, è stato necessario seguire quello che hanno detto gli educatori nel questionario attraverso ulteriori indagini approfondite di conoscenza e le credenze degli educatori, condotta attraverso interviste individuali.

#### 1.4.2. Intervista

Le interviste sono state effettuate con 55 educatori e 20 genitori. Questa è stata seguita da un contatto diretto tra me e gli educatori e genitori, e le nostre discussioni hanno portato a trovare altri educatori da altri regione e un rappresentante dal ministero della pubblica istruzione che desideravano a partecipare a questo ricerca; come verrà spiegato più avanti nella sezione studio pilota. Questo è stato un campione di opportunità basata sulla volontà e l'interesse a partecipare gli educatori e genitori.

Alzaydi (2010) e Alebaikan (2010) hanno osservato che culturalmente, i palestinesi non hanno familiarità con alcuni metodi di raccolta dei dati di ricerca come ad esempio le interviste. Questo è, particolarmente utile quando i ricercatori utilizzano la registrazione audio durante ogni colloquio con i partecipanti o utilizzare videocassetta dentro le aule scolastiche per registrare lezioni. Tuttavia, secondo

Kvale (1996) l'intervista è il miglior metodo per indagare le opinioni degli intervistati e la loro sensazioni e percezioni. Il ricercatore può "vedere le cose dal punto di vista dei partecipanti" (Crotty, 2003, p. 7). Anche se l'intervista è un metodo appropriato di ricerca interpretativa, il ricercatore deve prendere in considerazione la tutela del diritto dei partecipanti alla privacy attraverso l'utilizzo di riservatezza (BERA, 2004). Le domande di intervista per questa ricerca, quindi, sono stati preparati con cura dopo la lettura estensiva della letteratura e gli studi rilevanti. Inoltre, i dati raccolti dalle risposte al questionario sono stati importanti per la preparazione di queste domande di intervisti.

In questo ricerca, le interviste sono stati utilizzati come il principale metodo di raccolta dei dati. L'obiettivo delle interviste era quello di avviare un dialogo con gli educatori per suscitare la loro percezione della preparazione professionale, la conoscenza e le credenze degli educatori della scuola dell'infanzia in Palestina. ciascuna delle interviste durava tra 25-40 minuti. A questo proposito, Robson (2002) ha osservato che una intervista semi-strutturata:

Ha predefinito domande, ma l'ordine può essere modificato in base alle prospettive dell'intervistatore di ciò che sembra più appropriato. Domanda testo può essere modificato e le spiegazioni fornite; domande specifiche che sembrano inadeguato con una particolare intervistato possono essere omessi, o quelli aggiuntivi possono essere inclusi (Robson 2002, come citato in Alzaydi, 2010, p. 112).

Le interviste con i docenti sono state condotte da interazione faccia a faccia nelle scuole dell'infanzia. Una copia di domande di intervista è stato fornito per ogni intervistato almeno quattro giorni prima della intervista. Questo è stato quello di consentire agli intervistati di avere una chiara idea della natura di queste domande, e di prendere in considerazione le loro risposte. Inoltre, all'inizio delle interviste, c'è stata una breve discussione di circa dieci-quindici minuti a tutte le informazioni necessarie per i partecipanti, compreso lo scopo e gli obiettivi della ricerca, e le questioni etiche che potrebbero essere presi in considerazione durante lo svolgimento della ricerca. Ad esempio, è stato sottolineato che la loro partecipazione sarebbe stata mantenuta completamente riservate, la loro identità e le loro risposte anonime

sarebbero stati utilizzati solo per l'analisi qualitativa e statistica (BERA, 2004). Inoltre, è stato spiegato e illustrato per i partecipanti che il ricercatore avrebbe usato registrazione audio durante il processo di intervista. Fortunatamente, quasi tutti i partecipanti dei educatori ha acconsentito alla procedura, tanti madri non hanno partecipato alle interviste perché ero maschio. Prima del processo di intervista ho chiesto ai partecipanti se avevano domande. Tutte le interviste sono state condotte in arabo e poi tradotte in italiano dal ricercatore ai fini dei analisi.

Le domande delle interviste per gli educatori consistevano in cinque parti. Parte 1 riguarda informazioni generali sulle insegnanti. Questa parte comprendeva due domande: la prima riguardava gli anni di studio degli educatori e il loro livello di studi; e la seconda domanda riguardava le ragioni degli educatori per unirsi alla scuola della scuola dell'infanzia. Parte seconda riguardava il contenuto del programma (oggetto e strategie pedagogiche), parte 3 stili di insegnamento in questione e la loro efficacia, parte 4 ha affrontato il / ambiente di apprendimento didattico, e parte 5 riguardava le influenze sul processo educativo. Ci sono state domande di intervista riguardava specificamente la pratica di insegnamento, che ha chiesto ai partecipanti e la loro pratica. Queste domande hanno spinto gli insegnanti a riflettere sulla conoscenza che avevano acquisito nel programma, e il modo in cui erano stati in grado di utilizzare che nella loro pratica. In altre parole, le domande sondato il modo in cui erano stati in grado di effettuare le connessioni tra il programma ha insegnato (teoria) e la loro pratica, e come hanno pensato che stavano progredendo nel loro sviluppo come insegnanti.

### 1.4.3. OSSERVAZIONE

La pratica d'insegnamento consiste in una esperienza nella scuola, dove l'educatore lavora in classe e l'insegnamento viene osservato dal ricercatore. (Bennett, 1993). Secondo Hargreaves (1995, p. 49), "l'osservazione fornisce informazioni su ciò che accade realmente in classe". Queste osservazioni valuta le pratiche di insegnamento degli educatori in classe, che sono affetti da loro conoscenze e credenze (Drever,

2003; di Bell, 1993). In questa ricerca, la pratica di insegnamento ha avuto luogo nel corso dell'ultimo periodo è successo nel corso di quattordici settimane in totale. Gli educatori erano nelle scuole per cinque giorni alla settimana, dove sono stati assunti la responsabilità per la progettazione e la realizzazione delle attività, la preparazione didattico ambientale, e le interazioni con i bambini.

Un rapporto positivo è stato stabilito prima che la pratica di insegnamento tra il ricercatore e ogni educatore, perché è considerato un elemento importante in una fase di raccolta dei dati (Bennett et al., 1997, pag. 29). Ho incontrato gli educatori prima dell'inizio della loro pratica di insegnamento a discutere con loro per circa quindici minuti la natura delle loro conoscenze e credenze necessarie in questa fase. Una copia di domande di intervista è stato fornito per ogni educatore in questo incontro per avere una chiara idea di queste domande. È stato affermato nel programma di intervista per i partecipanti che il ricercatore avrebbe chiesto loro di descrivere verbalmente (o per iscritto) di uno o due episodi di loro insegnamento che pensano che hanno avuto successo, e uno o due che avevano meno successo. Sono stati inoltre invitati a portare alcuni esempi delle loro valutazioni scritte di lezioni. Inoltre, ho avuto la fortuna di fare le foto in alcune scuole. Il ricercatore ha utilizzato le fotografie come prova per sostenere i dati delle interviste, come promemoria per il richiamo e l'illustrazione. Essi sono stati usati per catturare scene di vita reale che integravano le vere storie della loro pratica che sono stati narrati dai partecipanti. Pertanto, il ricercatore ha scelto eventi discreti per essere utilizzati come dati visivi per il lettore a sostenere quello che hanno detto gli educatori per il loro insegnamento e il modo in cui mettere le loro conoscenze teoriche in pratica. Le fotografie familiarizzano anche il lettore con i contesti in cui gli educatori lavoravano nelle scuole dell'infanzia in PSE. Gli educatori sono stati intervistati per accertare le loro percezioni e riflessioni sul loro insegnamento e le loro aspettative di competenze di insegnamento (Bennett, 1993).

## 1.5. Considerazioni etiche della raccolta dei dati

La raccolta di dati di ricerca è un tema importante nella ricerca educativa, perché il ricercatore dovrebbe garantire che, a seguito del suo lavoro nessun danno, pregiudizio o perdita di opportunità sarà causato ai partecipanti. Malin (2003, p. 22) ha sostenuto che "il giusto o sbagliato della ricerca è giudicato secondo le sue conseguenze ...". A questo proposito, le questioni etiche hanno assunto un ruolo considerevole nella ricerca educativa. Molti enti di ricerca, come il British Educational Research Association (BERA) l'American Educational Research Association (AERA) e delle università, hanno stabilito linee guida chiare nella ricerca etica. Essi hanno creato codici di responsabilità inchiesta, ognuno dei quali dovrebbero guidare la condotta etica della ricerca.

Wallen e Fraenkel (2001) ha sottolineato che ci sono tre aree etici che tutti i ricercatori dovrebbero prendere in considerazione: la tutela dei loro partecipanti, la riservatezza dei dati di ricerca e di evitare l'inganno di soggetti di ricerca. Secondo Burgess (1989), i principi etici nella ricerca educativa sono informati consenso, la riservatezza, l'anonimato, l'apertura e nessun danno causato. Di conseguenza, il ricercatore era a conoscenza di queste questioni etiche quando ha condotto la ricerca. Tuttavia, proprio il ruolo del ricercatore nell'università come dinamiche di potere dovrebbe essere preso in considerazione. Questo è perché credo che la mia conoscenza italiana, mi ha aiutato a ottenere questi consensi e le autorizzazioni da parte dei partecipanti e degli istituti con meno vincoli. Di conseguenza, credo che la mia raccolta dei dati è stata condotta in modo più libero essendo vengo da università italiana e che ha tenuto il rapporto positivo tra me e il personale docente e agli amministratori. Ciò riflette la pretesa di Wellington (2000, p. 41) che "il ricercatore colpisce il ricercato". Inoltre, supporta convinzione di Alebaikan (2010, p. 127) che "il ruolo del metodo qualitativo è parte integrante di tutto il processo di ricerca". In questo senso, nella mia duplice veste di educatori ho sentito che, eticamente, ho avuto l'obbligo di presentare le voci dei partecipanti come volevano essere ascoltato, e ho

cercato di essere imparziale attraverso i processi di ricerca integrali, per esempio, durante la l'analisi e interpretazione dei dati. Inoltre, ho cercato di essere aperto a essere interrogato e ha risposto alle richieste degli educatori ', a seconda dei casi, durante le interviste.

Ho chiesto il permesso formale per condurre questa ricerca presso le scuole del infanzia a Tulkarem. Ciò ha comportato il decano del collegio del ricercatore l'invio di una lettera ufficiale da parte del mio supervisori ai responsabili del ministero della pubblica istruzione chiedendo il permesso per consentirmi di poter applicare la mia ricerca e prendere le foto delle attività con i bambini. di conseguenza, l'approvazione per questo è stato inviato in una lettera ufficiale alle scuole dell'infanzia da parte dell'ministero della pubblica istruzione.

Il consenso informato da parte dei partecipanti (insegnanti) è stata chiesta per il loro coinvolgimento. Ho assicurato che questi partecipanti compreso la natura della ricerca e il processo in cui si sarebbero impegnati prima dell'inizio della ricerca ", tra cui il motivo per cui la loro partecipazione è necessario, come sarà utilizzato e in che modo ea chi verranno segnalati "(BERA, 2004). Dopo la BERA (2004) le linee guida, ho messo in chiaro ai partecipanti che avevano il diritto di recedere dalla ricerca in qualsiasi momento, se lo desideravano. Quindi, i partecipanti compreso e acconsentito alla loro partecipazione. Inoltre, i partecipanti dovevano essere consapevoli del fatto che il ricercatore aveva il dovere di comunicare alle autorità competenti nel caso in cui si è verificato alcun comportamento illegale nel corso della ricerca (Ibid, 2004).

La guida da BERA (2004) ha dichiarato che una questione etica fondamentale può sorgere se il ricercatore non dispone di autorizzazione dei partecipanti di rivelare le loro dichiarazioni, a meno che i partecipanti hanno accettato di essere identificati. Da questo punto di vista, perché ci sono registrazioni di estratti di commenti dei partecipanti e conversazioni anonime, ho assicurato che il permesso per questi estratti da pubblicare è stato ottenuto da ciascuna delle insegnanti partecipanti

## 1.6. Studio pilota

Lo studio pilota è una fase iniziale per lo studio principale. Essa è definita per i ricercatori da Robson (2002, p. 185) come "una versione su piccola scala della cosa reale, un provino di ciò che si propone così la sua fattibilità può essere controllato". Yin (2003, p. 80) ha sottolineato che "metodologicamente, il lavoro presso i siti pilota in grado di fornire informazioni su questioni di campo rilevanti e sulla logistica dell'indagine in campo". Lo studio pilota consente al ricercatore di modificare, aggiungere o rivedere le domande del questionario e intervista. La formulazione di queste domande è rivista per garantire che i partecipanti afferrano il significato. Inoltre, lo studio pilota dà anche ai ricercatori la possibilità di testare la loro capacità di intervistare le competenze e le tecniche, e la gestione del tempo durante l'intervista (Mansour, 2008a; Gahwaji, 2006).

Ho incontrato il coordinatore delle scuole dell'infanzia presso il ministero della pubblica istruzione per avere il permesso di contattare gli educatori delle scuole dell'infanzia al nord della Palestina. D'altronde il coordinatore mi ha chiesto di fare una ricerca ampia sul tutto il territorio palestinese. Il mio obiettivo era quello di incontrare personalmente quegli educatori, chiedere la loro cooperazione in questa ricerca e di spiegare che la loro partecipazione a questo progetto di ricerca è stata volontaria. L'accordo con il coordinatore e il ricercatore era che avremmo scelto le scuole e il numero di scuole che devo coinvolgere la ricerca. Gli educatori sono stati raggiunti durante l'immissione le loro lezioni e una breve conversazione tra di 10-15 minuti è stato condotto con loro dopo che avevano finito le loro classi (durante il tempo di pausa. L'obiettivo di questo incontro è stato quello di spiegare lo scopo della

ricerca e le questioni etiche che potrebbero essere prese in considerazione durante lo svolgimento della ricerca. Dopo il completamento della progettazione dei metodi di raccolta dei dati (le domande del questionario, intervista e l'osservazione), tutti gli strumenti di ricerca sono stati pre-pilotati con il supervisore della mia ricerca per controllare il layout, l'ordine delle domande, formulazione delle voci e domande. Sulla base del feedback, commenti e alcune idee su questi metodi sono stati presi in considerazione e gli elementi sono stati modificati di conseguenza. I metodi di raccolta dei dati sono stati tradotti dal arabo al italiano dal ricercatore. Poi ho inviato tutte le versioni in italiano a una collega di lingua madre italiana per verificare la precisione della lingua italiana prima di pilotaggio della ricerca.

## 1.7 Validità e Attendibilità

Al fine di verificare la validità dei dati relativi alle conoscenze e credenze su i programmi di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia, contenuti e validità sono stati studiati. Wallen e Fraenkel ( 2001, p 86) la validità definita come "la misura in cui uno strumento ci dà le informazioni che vogliamo" e hanno dichiarato:

prove contenuto correlati si riferisce alla natura del contenuto incluso all'interno dello strumento, e le caratteristiche tecniche ricercatore utilizzata per formulare il contenuto. Quanto appropriata è il contenuto? Come completa? Ha logicamente arrivare alla variabile destinata? Tale evidenza si basa spesso sui giudizi di persone che si presume essere informati circa l'essere variabile osservata (Wallen e Fraenkel, 2001, p. 89).

Si sostiene che la qualità "di una ricerca quantitativa è giudicato contro la sua validità e l'affidabilità. Tuttavia, nella ricerca qualitativa, si suggerisce di stabilire i criteri alternativi per la valutazione e la sua qualità "(Ahmed, 2011, p. 117). Per uno studio qualitativo per essere affidabile, molti ricercatori descrivono concetti che sono parallele e correlata all'affidabilità, come la credibilità e l'affidabilità (Ibid, 2011; Miller, 2008). Dato (. 2008, p 138) ha definito la credibilità come: "le procedure metodologiche e le fonti utilizzate per stabilire un elevato livello di armonia tra le espressioni dei partecipanti e le interpretazioni del ricercatore di loro". Inoltre,

Schwandt (., 2001, p 258) ha definito l'affidabilità come: "il processo di indagine e la responsabilità del ricercatore per garantire che il processo di indagine è logico, tracciabile e documentario". Miller (. 2008, p 754) ha sottolineato tre strategie di credibilità e di affidabilità che "dimostrano l'attenzione sistematica ai problemi che sono:

- La coerenza metodologica (la raccolta appropriata e approfondita, analisi e interpretazione dei dati).
- La risposta del ricercatore (la verifica tempestiva e continua delle scoperte e analisi con i partecipanti alla ricerca).
- Le tracce di audit (una descrizione trasparente di tutte le procedure e le questioni relative al progetto di ricerca (Miller, 2008, p. 754).

Inoltre, le informazioni dettagliate del processo di raccolta e di analisi dei dati è stata fornita in tutte le fasi della ricerca. Nel corso della ricerca, ho cercato di assicurare che le realtà costruite della mia interpretazione dei dati e dei risultati erano coerenti con le realtà e le viste acquisite dai partecipanti.

Per ottenere una precisione nella segnalazione e interpretazione dei dati, ho registrato e trascritto tutte le interviste da me. Ogni intervista è stata scritta. Inoltre, le interviste sono stati tradotti dall'arabo all'italiano da me; Ho usato un traduttore (google traduttore) per controllare la mia traduzione di trascrizioni arabo dei partecipanti delle interviste. Tutti questi hanno comportato una maggiore affidabilità e la robustezza dei risultati della ricerca.

## 1.8 Analisi dei dati

Come accennato in precedenza, questa ricerca ha adottato diversi metodi di raccolta dei dati. Ho usato una varietà di approcci di analisi dei dati.

L'analisi quantitativa dei dati: sono stati applicati (test statistici descrittivi), utilizzando il pacchetto di statistica per le scienze sociali (SPSS), per riassumere i risultati dell'analisi delle domande chiuse del questionario.

L'analisi dei dati qualitativi: i dati delle interviste con i docenti sono stati analizzati nel corso della ricerca. Tutte le interviste e l'osservazione sono state registrate utilizzando la registrazione audio, e sono stati trascritti dopo l'intervista e l'osservazione.

Dal momento che tutte le interviste sono state registrate e trascritte, i dati sono stati codificati e ricodificati dalla lettura delle trascrizioni più volte utilizzando il processo di confronto continuo. Poi, le grandi categorie (temi) sono emersi e questi hanno creato sotto-categorie. Alcune categorie sono stati chiaramente indicati. Tuttavia, altri sono stati implicitamente incorporati nelle risposte. Ogni istruzione è stato assegnato alla categoria specifica, ma se ci fosse un pezzo di dati che montato in più di una categoria, è stato codificato in tutte le categorie possibili. Questo metodo ha preparato i dati da analizzare e ne ha fatto pronto per essere interpretato (Ezzy, 2002). Allo stesso modo, i dati ottenuti dalle domande aperte del questionario sono stati anche analizzati qualitativamente.

La ricerca qualitativa è considerata la ricerca interpretativa, e per visualizzare i dati riepilogati ho utilizzato tabelle, figure e dopo l'analisi e l'interpolazione dei dati i tutto il periodo della ricerca. Spencer, Ritchie e O'Connor (. 2003, p 204) hanno affermato che:

Alcuni ricercatori organizzare e visualizzare i dati riassunti e ordinati in schematico formare, in matrici o figure, al fine di individuare collegamenti e interrelazioni che sono difficile da vedere in un formato basato su testo ordinario.

## 1.9. Obiettivi

In Palestina manca un profilo corrente di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia e non vi è alcuna evidenza di come vengono preparati per

insegnare i bambini in modo culturalmente appropriato.

La presente ricerca ha lo scopo di colmare questa lacuna fornendo dati empirici nel campo dei programmi ECE, soprattutto in quelli di preparazione degli educatori della scuola dell'infanzia, comprese le informazioni sulle loro conoscenze e credenze. La mia ricerca mira a:

- Riconoscere l'importanza della scuola dell'infanzia come collegamento tra famiglia e scuola nella formazione continua dei valori per bambini in età prescolare.
- Portare la scuola dell'infanzia in Palestina ad un livello adeguato come quello italiano.
- Dare alla scuola dell'infanzia una figura sociale e culturale adeguata e agli educatori uno statuto professionale di importanza uguale a quello degli insegnanti degli ulteriori livelli scolastici.
- Analizzare e comparare le scuole dell'infanzia in Palestina osservando alcuni aspetti peculiari e identificando la politica educativa, e analizzando in chi misura viene attuata e quali gli ostacoli ne impediscono l'attuazione.

Ho diviso i miei obiettivi in tre livelli:

- \* livello generale
- \* livello specifico
- \* livello formativo

#### 1.9.1. Obiettivi generali

- rendere competenti gli educatori delle scuole dell'infanzia.
- rendere efficace il rapporto tra educatori e genitori.
- rendere forte l'asse tra scuola-società-famiglia.

#### 1.9.2. Obiettivi specifici

Sviluppare le competenze degli educatori affinché possano assumere un adeguato ruolo sociale ed uno statuto professionale di importanza uguale a quello degli insegnanti degli ulteriori livelli scolastici.

### 1.9.3. Obiettivi formativi

Rendere gli educatori palestinesi capaci di trasformare la scuola dell'infanzia in modo che diventi il primo grado nel ciclo dell'istruzione obbligatoria, per offrire a tutti i bambini reali possibilità di apprendimento precoce, a lungo raggio, e far terminare il percorso scolastico un anno prima considerando la scuola dell'infanzia come il primo gradino della scolarizzazione.

## **Sintesi del Capitolo**

Questo capitolo ha spiegato la metodologia utilizzata in questa ricerca, con spiegazione dettagliata dei dati e le fasi della ricerca. Mixed-metodo di progettazione è stato impiegato, in cui sono stati utilizzati metodi sia quantitativi che qualitativi. Il capitolo ha discusso ciascuno dei metodi di ricerca di raccolta dei dati e il processo di analisi, a sua volta, insieme a questioni di validità e affidabilità. Questo capitolo ha anche offerto una spiegazione dello studio pilota come una fase iniziale per lo studio principale e gli obiettivi della ricerca.

## Capitolo 2

### Il Sistema scolastico palestinese

#### 2.1. Introduzione

Questo capitolo comprende una panoramica culturale e strutturale della istruzione palestinese; è composto da: la Shariàa Islamica e l'educazione, il percorso storico dello sviluppo educativo in Palestina, i fattori culturali, sociali, demografici, politici ed economici e il ruolo delle donne nella società Palestinese.

La Shariàa Islamica ha dato molta importanza all'infanzia e all'educazione dei bambini, attribuendo alla madre il compito di educare i figli e la responsabilità all'interno della famiglia. La Shariàa ha posto delle indicazioni e delle regole per educare i bambini, tra cui:

- educarli secondo la Shariàa applicando la legge islamica nelle azioni educative e nelle prassi comportamentali;
- educarli in modo sano e rispettoso degli altri;
- insegnare i bambini la religione e la conoscenza di Dio, dove la religione che deve seguire il bambino è quella del padre.

Il percorso scolastico Palestinese è stato attraversato da un profondo cambiamento riformistico. Questo cambiamento è stato come una vera rivoluzione nelle scuole Palestinesi, specialmente con l'ingresso della Autorità Palestinese. Il sistema scolastico è stato investito da complessi processi di cambiamento imposti dal veloce processo di mutamento sociale. Questo ingresso della Autorità contiene dati positivi relativamente all'intervento del Governo in una logica di programmazione della politica e di stabilizzazione del sistema Palestinese. La riforma scolastica palestinese negli anni precedenti a questo cambiamento seguiva il modello Giordano in Cisgiordania e il modello Egiziano a Gaza. Questi due modelli, privi di modernità,

hanno rallentato il progresso e lo sviluppo del sistema scolastico palestinese. L'innovazione prodotta negli ultimi anni costituisce la portata di un processo di elaborazione macro culturale che viene inserita in una profonda trasformazione dell'assetto amministrativo dell'ordinamento statale della Palestina, che ha previsto il trasferimento di competenze amministrative dallo Stato agli Enti locali. Nel contesto di questi cambiamenti e di questa trasformazione, i bambini non hanno avuto alcun tipo di riconoscimento identitario né il riconoscimento dei loro diritti, né opportunità di vita come quelli offerte ai bambini di altri paesi nella regione.

Il quadro storico della letteratura infantile palestinese – dalla nascita fino a oggi – ci ha permesso di avere una visione più ampia del contesto letterario. La fase di cambiamento è talmente veloce che anche il campo accademico fatica a tenere il passo. Le politiche educative palestinesi, attuate soprattutto per incrementare la qualità degli apprendimenti attraverso un insegnamento di alta qualità e il miglioramento delle competenze degli insegnanti, indubbiamente costituiscono una priorità governativa. Tuttavia nessun governo ha avuto effettivo interesse per la scuola dell'infanzia dando invece priorità alla scuola elementare. Questa posizione ha posto la scuola dell'infanzia ad un livello inferiore rispetto alla scuola elementare, facendo allontanare i giovani ed i laureati da un'ipotesi di possibile carriera in tale ambito professionale. La scuola dell'infanzia in Palestina non costituisce alcun livello di istruzione, la frequenza è una scelta libera dei genitori e non c'è alcun obbligo costituzionale. Di conseguenza il curriculum è stato prodotto con modifiche e integrazioni apparenti nel contenuto delle unità di apprendimento.

Nel 2010 è stato costituito un Comitato per valutare e designare nuove linee per l'istruzione in Palestina: questo comitato conteneva esperti e professori di Università di Oxford, Stoccolma, Bologna, Firenze e esperti da Reggio Emilia. Questo Comitato ha scoperto che il problema principale degli insegnanti nell'espletamento del loro ruolo come educatori era la mancanza di attività educativa. Nel 2012, la Palestina ha avuto la prima collaborazione internazionale con le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, e vale la pena di ricordare che questa collaborazione non è stata un grande

successo per la mancanza di personale Palestinese preparato per usufruire di questa preziosa collaborazione.

In Palestina, nonostante le avanzate riforme scolastiche relativamente a certi livelli di istruzione, non ci sono ricerche empiriche nel campo dei programmi per l'educazione prescolare, in particolare dei programmi per la preparazione degli educatori nelle scuole dell'infanzia.

La presente ricerca sarà applicata agli educatori e ai genitori delle scuole dell'infanzia per migliorare il loro contributo alla scuola. Essa è la prima a livello nazionale e può aprire una finestra a nuove ricerche empiriche in questo campo e costituirà un riferimento sia per il Ministero dell'Istruzione che per i prossimi ricercatori, offrendo un contributo significativo per il processo decisionale nell'ambito dell'educazione prescolare. Questa indagine porterà alla luce l'importanza della professionalità degli educatori della scuola dell'infanzia e contribuirà in modo decisivo al loro lavoro e a quello dei genitori dentro e fuori della scuola.

Dal punto di vista dei genitori palestinesi la frequenza della scuola dell'infanzia è importante solamente ai fini dell'apprendimento che rende i bambini più pronti, a livello intellettuale, ad ottenere risultati di successo nella scuola elementare; nessuna preoccupazione che riguardi lo sviluppo emotivo-affettivo dei bambini, il potenziamento delle capacità di porsi in relazione con l'altro o la promozione di abilità sociale. In aggiunta, in Palestina gli asili sono per la maggior parte privati, non esistono programmi istituzionali che garantiscano livelli almeno minimi di apprendimento e di sviluppo, per cui ogni scuola dell'infanzia fonda la propria caratterizzazione ed organizzazione sui propri regolamenti interni.

La prima scuola di infanzia in Palestina è stata aperta nel 1955 a Gerusalemme. Nel 1961 ne sono state aperte altre nelle città di Ram Allah, Nablus e Tulkarem.

Anche se l'istruzione prescolare in Palestina non è obbligatoria, di anno in anno il numero di scuole per l'infanzia è aumentato notevolmente.

Nel 2000/2001 il numero delle scuole dell'infanzia era pari a 512; nel 2015 il loro numero è salito a 2873. Il numero di bambini frequentanti nel 2000/2001 era pari a 58000 unità, notevolmente aumentato a 135,117 unità nel 2015. Gli educatori nel 2000/2001 erano 987, nel 2015 se ne contavano 6975. La necessità di educatori di scuola dell'infanzia altamente qualificati risulta dunque evidente.

La mia ricerca si è concentrata nelle scuole dell'infanzia a Tulkarm al nord della Palestina. I bambini che frequentano queste scuole hanno una estrazione culturale media e provengono da famiglie dove troviamo solo uno dei genitori impegnato in attività lavorativa. Di conseguenza, il curriculum è stato prodotto con modifiche ed integrazioni nel contenuto delle unità di apprendimento.

Molti fattori, come quelli culturali, sociali, demografici, politici ed economici hanno influenzato la formazione all'interno della società Palestinese; secondo il punto di vista di Hickey (2011) e Wood (2008) ~~e~~ i cambiamenti culturali, sociali, economici e politici hanno un forte impatto sul processo educativo e sulla preparazione professionale degli educatori. Le credenze educative dipendono dall'ambiente generale culturale, socio-demografico, politico ed economico" (Dunne, 2003). Marsigit (2007), sostiene che i cambiamenti culturali, sociali, economici e politici impattano sui processi educativi e sui programmi di preparazione professionale degli educatori, che perciò devono tenere conto del curriculum che cambia nelle scuole; inoltre, anche le esigenze e le credenze educative dipendono in generale dall'ambiente politico-sociale, dal tempo e dal luogo in cui originano. Al giorno d'oggi, quando i Palestinesi si sono aperti al mondo attraverso gli aiuti internazionali in campo educativo e attraverso viaggi hanno iniziato a perseguire gli obiettivi dell'attuale politica educativa al fine di soddisfare le aspirazioni di progresso del Paese, lo sviluppo della conoscenza della lingua inglese la capacità di parlare una lingua straniera sono diventati significativi per i giovani palestinesi ma anche il simbolo di una serie di aspirazioni contrastanti.

## 2.2. FATTORI CULTURALI

La società palestinese è molto eterogenea con diversi gruppi religiosi, etnici, sociali. L'Islam rappresenta la maggior quantità di popolazione (79%), è il modo di vita che regola tutti gli aspetti della vita palestinese dando una maggior libertà agli altri gruppi religiosi. Attualmente la cultura occidentale sta influenzando molto la vita quotidiana dei cittadini. I punti di vista culturali sul ruolo che ha la famiglia sulla crescita del bambino hanno che fare con l'immagine del bambino. L'immagine del bambino Palestinese è spesso quella di un bambino buono, educato, obbediente, disciplinato, e si ritiene che il bambino nasca senza "ragione". La conoscenza delle effettive capacità cognitive del bambino sin dalla nascita (e anche prima della nascita) e del loro sviluppo è un obiettivo per formare la genitorialità ritenuto necessario per la vita adulta nella società.

## 2.3. FATTORI SOCIO-DEMOGRAFICHE

Nonostante la situazione politica e l'alta mortalità di bambini nel conflitto Israele-Palestinese, la Palestina continua ad avere bassi tassi di mortalità infantile e alto livello di fertilità; di conseguenza il Paese ha una struttura giovanile, con i bambini tra 3-6 anni che comprende una quota significativa pari all'8% della popolazione.

Un altro aspetto importante è quello delle donne che costituiscono il 52% della popolazione. Le donne sono integrate nella vita sociale e politica e stanno dando un contributo significativo all'istruzione. Intanto la partecipazione al lavoro da parte delle donne è arrivato al 31% della forza lavorativa e questa partecipazione ha creato la necessità di maggiori numeri di nuove scuole per infanzia.

## 2.4. FATTORI POLITICI E ECONOMICI

I maggiori eventi politici nella storia moderna della Palestina, come la prima e la seconda intifada, hanno avuto un impatto negativo sul piano di sviluppo nazionale, in particolare nel settore dell'istruzione. All'inizio una parte sostanziale dei bilanci sono

stati assegnati alla costruzione delle infrastrutture, dando un piccolo contributo all'istruzione, ma i flussi di capitale provenienti dai paesi arabi e dalla Comunità Europea all'inizio di questo secolo hanno stimolato un rapido sviluppo sociale ed economico, facilitando il compito di espandere l'istruzione di base.

## 2.5. Il ruolo delle donne nella società Palestinese.

La condizione delle donne nella società islamica in generale e nella società Palestinese in particolare, è un argomento complesso che potrebbe generare un problema di incomprensione. Chiaramente, i punti di vista musulmana e occidentali sul ruolo delle donne sono culturalmente diversi. Lo stereotipo delle donne musulmane di essere ignorante, non avendo diritti o opportunità di formazione o di lavoro, è decisamente basato su presupposti errati. Fin dall'inizio dell'Islam, il “Santo Corano” ha dato alle donne diritti economici e sociali. Ad esempio, per le donne è dato legalmente permesso di ereditare o lasciare in eredità i loro beni. Nell'Islam, la donna può tenere la sua ricchezza a suo nome, senza alcun impegno di contribuire con questa ricchezza in favore del marito o della sua famiglia. Resta inteso e previsto, sotto l'Islam, che una donna dà un pieno impegno per la famiglia e la casa. Questo ruolo è considerato come preminente nella società e le donne godono di questa posizione particolare. Per questo motivo, nella società islamica, la stabilità della vita familiare e la sicurezza delle donne sono elementi essenziali. A questo proposito, però, potrebbe essere un errore ritenere che il ruolo delle donne nella società Palestinese, come nella società islamica, sia limitato ai lavori di casa, per cui donna e casa risultano due concetti inseparabili per alcuni maschi. Lo sviluppo della Palestina ha portato con sé l'aumento delle opportunità per le donne sia nella istruzione che nella occupazione professionale. Anzi oggi giorno le donne impegnati nei lavori di istruzione sono quasi alla pari con i maschi e partecipano in maniera attiva nella vita sia pubblica che privata. In termini di occupazione, le donne ora svolgono un ruolo attivo nella didattica, nella medicina, nel lavoro sociale, nel diritto, nelle posizioni amministrative, in banche, contabilità e informatica, nel giornalismo, nella

radiodiffusione e nelle imprese private, come nelle attività di parrucchieri, sarti o nel commercio.

## 2.6. Il sistema scolastico palestinese

Sulla prima infanzia è scarsa una serie di settori chiave quali la partecipazione, risorse finanziarie e umane, contesti educativi e di apprendimento della prima infanzia. Ciò è in parte dovuto al fatto che i servizi per la prima infanzia sono dominati dal settore privato e che i governi non hanno sempre i dati completi su tale settore. Un altro motivo è che la ricerca è contestata da numerose limitazioni, come l'opposizione sociale e politica a rivelare informazioni e dati su alcuni gruppi di popolazione. Sebbene l'educazione della prima infanzia abbracci le età dalla nascita agli 8 anni, questa mia discussione non coinvolge i bambini iscritti nei primi due livelli di grado primario e quello infantile 0-3 anni. La fascia 3-6 sarà il gruppo di età qui considerato a causa del fatto da una parte che i dati disponibili sono provenienti da organizzazioni internazionali come l'UNICEF e l'UNESCO e dall'altra perché in Palestina che non c'è ancora un servizio per i bambini 0-3 anni.

In questo capitolo esamino i servizi di scuola dell'infanzia in Palestina. L'analisi riguardano diversi aspetti, quali la fornitura di questi servizi, il grado di accesso, l'entità del finanziamento e da chi proviene il finanziamento, la qualità di questi servizi, la considerazione se l'accesso equo ai programmi ECE può rafforzare l'apprendimento, ridurre le disuguaglianze sociali, sostenere i bisogni educativi e sociali delle famiglie. La maggior parte di questi programmi sono forniti dal settore privato. Al fine di comprendere meglio i fattori che possono facilitare od ostacolare la fornitura e l'accesso ai servizi di pre-scuola, è utile esaminare i fattori che hanno influenzato lo sviluppo dei programmi per l'infanzia. Il sistema educativo Palestinese è un modello unico rispetto ai sistemi educativi vigenti nel resto dei paesi arabi. Il sistema prevede l'istruzione obbligatoria nella fase primaria (6 anni di scolarizzazione) e nella fase delle scuole medie (3 anni) e non obbligatorio nelle

scuole secondarie (3 anni) e nelle scuole dell'infanzia (3anni), con scuole speciali separate per le ragazze con solo personale femminile e per i ragazzi con il solo personale maschile. Nelle scuole dell'infanzia tutto il personale è composto di solo femmine. La politica educativa in Palestina impedisce la mescolazione di maschi e femmine nelle scuole primarie e secondarie, per evitare gli aspetti negativi che possono probabilmente verificarsi, invece consente la mescolazione nelle scuole dell'infanzia e all'Università. Si distinguono i seguenti livelli scolastici:

- Scuola elementare (6-12 Anni): tale livello include le classi dalla prima alla sesta;
- Scuola media (13-15 Anni): tale livello include le classi dalla settima alla nona;
- Scuola superiore (16-18 Anni): tale livello include le classi dalla decima alla dodicesima compresa la maturità;
- Diploma: le persone in questa categoria hanno completato tutte e 12 le classi e hanno studiato per 1 o 2 anni al college;
- B.A.: le persone in questa categoria hanno completato tutte e 12 le classi e hanno studiato 4 anni all'Università.

| Durata Anni | Fase di Formazione   | Età        |
|-------------|----------------------|------------|
| 3 Anni      | Scuola dell'infanzia | 3-6 Anni   |
| 6 Anni      | Scuola Primaria      | 6-12 Anni  |
| 3 Anni      | Scuola Media         | 12-15 Anni |
| 3 Anni      | Scuola Superiori     | 15-18 Anni |

Tabella -2- I Cicli scolastici in Palestina

## 2.7. Il curriculum delle scuole

Fin dalla sua entrata in Palestina, l'autorità palestinese ha sviluppato una serie di politiche innovative verso lo sviluppo delle infrastrutture, ma le scuole dell'infanzia all'inizio erano escluse da questa politica innovativa.

Dalla nascita delle scuole dell'infanzia fino all'arrivo di questa Autorità palestinese, non c'era nessun tipo di curriculum ufficiale completo per lo sviluppo delle scuole dell'infanzia in Palestina. Diversi gruppi privati si sono assunti la responsabilità per l'istruzione delle loro scuole dell'infanzia. Tutto era dipendente dalle singole impostazioni e dai valori e dalle credenze del personale preposto. Ogni scuola ha seguito un proprio piano di studi (*curriculum fai da te*) e non c'era nessun programma concordato al livello nazionale. Con l'arrivo dell'Autorità Palestinese è stato introdotto il programma delle Nazioni Unite per l'educazione, le scienze e la cultura (UNESCO). Questo programma è stato sviluppato utilizzando le informazioni ed i principi disponibili e tenendo conto dell'ambiente culturale arabo-musulmano. La prima edizione del curriculum della scuola è stato prodotto nel 1996. Ma questo curriculum non ha dato luce alle scuole dell'infanzia. Nel 2013, con l'aggiornamento del curriculum in Palestina, nel curriculum sono state incluse le scuole dell'infanzia sotto il titolo "sviluppare il curriculum dell'infanzia". Questo curriculum è stato istituito su dati islamici e occidentali relativamente allo sviluppo educativo del bambino in età prescolare. In questo curriculum non è stato chiaro il ruolo del educatore. Con l'arrivo di esperti internazionali ed esperti da Reggio Emilia, si è capito che questo curriculum non aveva seguito nella direzione giusta e che aveva bisogno di essere revisionato. Questi esperti hanno attribuito il giusto interesse all'educatore necessario a giocare un ruolo importante nelle scuole dell'infanzia. Il ruolo dell'educatore è quello di soddisfare le esigenze di ogni bambino, aiutandolo a trovare le risposte per le domande che emergono nella loro interazione con le cose e i materiali presenti nel mondo che li circonda. Il ruolo dell'educatore è quello di

preparare l'ambiente educativo che incoraggia i bambini a provare, fare esperimenti e scoprire fatti, proprietà e relazioni di cose diverse in tutto il mondo ... e così via.

### 2.7.1. Il contenuto del curriculum delle scuole dell'infanzia

Il curriculum della scuola dell'infanzia dopo essere stato revisionato dagli esperti internazionali è stato organizzato in un'unica parte del curriculum scolastico che aveva lo scopo di orientare gli educatori sul come impostare la fase di pre-scuola per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Questa parte è stata divisa in sei aree: (1) principi educativi e loro applicazione, (2) guida al comportamento dei bambini (metodi disciplinare), (3) organizzare l'ambiente fisico, (4) programma giornaliero, (5) preparazione del bambino per il suo primo anno nella scuola primaria, (6) progettazione e costruzione del gruppo educativo per bambini in età prescolare. Queste sei aree costituiscono il "Manuale dell'educatore della scuola dell'infanzia" e contengono il quadro concettuale e procedurale che spiega i principi che si riferiscono alle politiche educative palestinesi e gli obiettivi pre-scuola. In Palestina l'obiettivo principale di istruzione pre-scuola è quello di preparare i bambini per le diverse sfide della vita attraverso una buona educazione morale sulla base di sani principi educativi. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha impostato nove grandi obiettivi per l'istruzione prescolastica. Questi sono coerenti con la politica educativa generale della Palestina. Gli obiettivi sono:

1. Proteggere i bambini e curare la loro crescita morale, mentale e fisica in un ambiente naturale simile al loro ambiente familiare e rispondente alle esigenze dell'Islam.
2. Composizione della tendenza religiosa del bambino in base fede nella unicità di Dio.
3. Insegnare il buon comportamento del bambino e di aiutare lui / lei ad acquisire le virtù e i comportamenti attesi dell'islam, fornendo un buon esempio per lui / lei a scuola.

4. Conoscere il bambino nell'atmosfera della scuola, preparare lui / lei per la vita scolastica e il trasferimento di lui / lei dolcemente da egocentrismo di una vita sociale condivisa con compagni di scuola.

5. Fornire il bambino con una ricchezza di espressioni corrette e facilmente comprensibile verità fondamentali e informazioni che più si adattano al suo / sua età, e sono rilevanti per le sue / suoi dintorni.

## 2.8. Sintesi dei dati palestinesi

### 2.8.1. Scuole e asili

I risultati dell'indagine hanno dimostrato che ci sono 2873 scuole nei territori palestinesi, così suddivise: 1890 scuole in Cisgiordania e 983 scuole nella Striscia di Gaza di cui 1951 scuole private, 247 scuole dell'Associazione e 675 scuole appartenenti all'Unrwa. I risultati hanno mostrato che il numero di scuole di Agenzie di rilievo internazionale (Unrwa) nella Striscia di Gaza è superiore al numero di quelle in Cisgiordania, raggiungendo 564 scuola nella Striscia di Gaza e 111 scuole in Cisgiordania.

### 2.8.2. Studenti nelle scuole Palestinese

I risultati dell'indagine hanno mostrato che ci sono 1.233,000 studenti che studiano nelle scuole (infanzia, primarie, medie e superiori), dei quali: 754,287 studenti in Cisgiordania e 478,787 studenti nella Striscia di Gaza, di cui 592.389 maschi e 589.857 femmine, 766.730 studenti delle scuole statali e 253.116 studenti delle scuole e Agenzie di soccorso internazionale (Unrwa) e 78.111 studenti delle scuole private e 135.117 bambini nelle scuole dell'infanzia.

### 2.8.3. Personale

Il numero di persone di classe in tutte le scuole mostra che ci sono 36.729 distribuite tra asili e scuole della Cisgiordania e della Striscia di Gaza come segue: 24.048 in asili e scuole della Cisgiordania e 12681 in asili e scuole della Striscia di Gaza. La distribuzione per sesso come segue: 13.990 maschi e 13.607 femmine. Queste persone sono divise da stadio come segue: 3372 in asilo nido e 28.753 in fase di base e 4604 divisione a livello secondario.

### 2.8.4. Educatori

Il numero di insegnanti negli asili e nelle scuole in tutte le fasi è di 57.097 unità, di cui 37.292 insegnanti in Cisgiordania e 19.805 insegnanti nella Striscia di Gaza. Compresi 24.073 maschi e 33.024 femmine, distribuiti a scuola e all'asilo di supervisor come segue: 38.134 insegnanti delle scuole statali e 9279 nelle scuole e agenzie internazionali, e 5404 nelle scuole private e 4280 nelle scuole materne. I risultati rivelano che il numero medio di studenti per insegnante nelle scuole variano, a seconda della agenzia di vigilanza, raggiungendo 20,8 studenti per insegnante nelle scuole pubbliche, 28,9 studenti per insegnante nelle scuole della agenzia di soccorso internazionale, 14,8 studenti per insegnante nelle scuole private e 19 bambini per insegnante nella scuola dell'infanzia. I risultati hanno mostrato che il numero medio di persone nelle scuole varia a seconda della regione, dell'organo di controllo e del sesso degli studenti: per esempio, il numero medio di persone nelle scuole pubbliche di sesso maschile in Cisgiordania ha raggiunto il 13,8 per ogni scuola, mentre 16,8 per ogni scuola maschile nelle scuole pubbliche della Striscia di Gaza; nelle scuole pubbliche femminili 13,7 media per ogni scuola in Cisgiordania ha raggiunto 18,3 scuola nella Striscia di Gaza. Il numero medio di maschi in classe per ogni scuola per UNRWA è di 17,7 in Cisgiordania e 24,0 nella striscia di Gaza. Al contrario, il numero medio di femmine per classe ha raggiunto per l'Agenzia internazionale di

soccorso in West-Bank il numero di 17,8 e di 32,8 nelle scuole dell'UNRWA nella Striscia di Gaza.

### 2.8.5. Organizzazione

Il servizio della scuola dell'Infanzia è articolato in sezioni composte da un minimo di 35 fino ad un massimo di 55 bambini. I Municipi, nell'ambito del piano di dimensionamento delle strutture educative scolastiche, determinano annualmente le istituzioni/soppressioni/trasformazioni.

La scuola comunale dell'infanzia è organizzata in ambiti che comprendono una o più scuole.

Il Coordinatore Educativo è il responsabile delle scuole dell'ambito scolastico ed ha la sede in una delle relative scuole.

### 2.8.6. Calendario

La scuola dell'infanzia segue, di norma, il calendario scolastico stabilito annualmente dalla stessa scuola. La chiusura dell'anno scolastico è prevista per il 30 Maggio di ciascun anno.

Il Consiglio di scuola ha la facoltà di anticipare l'apertura/chiusura della scuola nel rispetto del numero minimo di giorni di attività didattiche annualmente determinate.

### 2.8.7. Orari

L'orario della scuola è il seguente:

- sezioni antimeridiane: dal lunedì al venerdì con orario 8,00 – 12,00
- sezioni a tempo pieno: dal lunedì al venerdì con orario 8,00 – 14,00

Per rispondere maggiormente ai bisogni delle famiglie e dare più opportunità di usufruire del servizio, lo schema di domanda prevede la possibilità di indicare la disponibilità a frequentare una sezione avente una tipologia oraria diversa da quella

preferita. Nel caso in cui tale opzione determini l'ammissione, la frequenza in una sezione con l'orario indicato come seconda scelta, è vincolante per tutto l'anno scolastico.

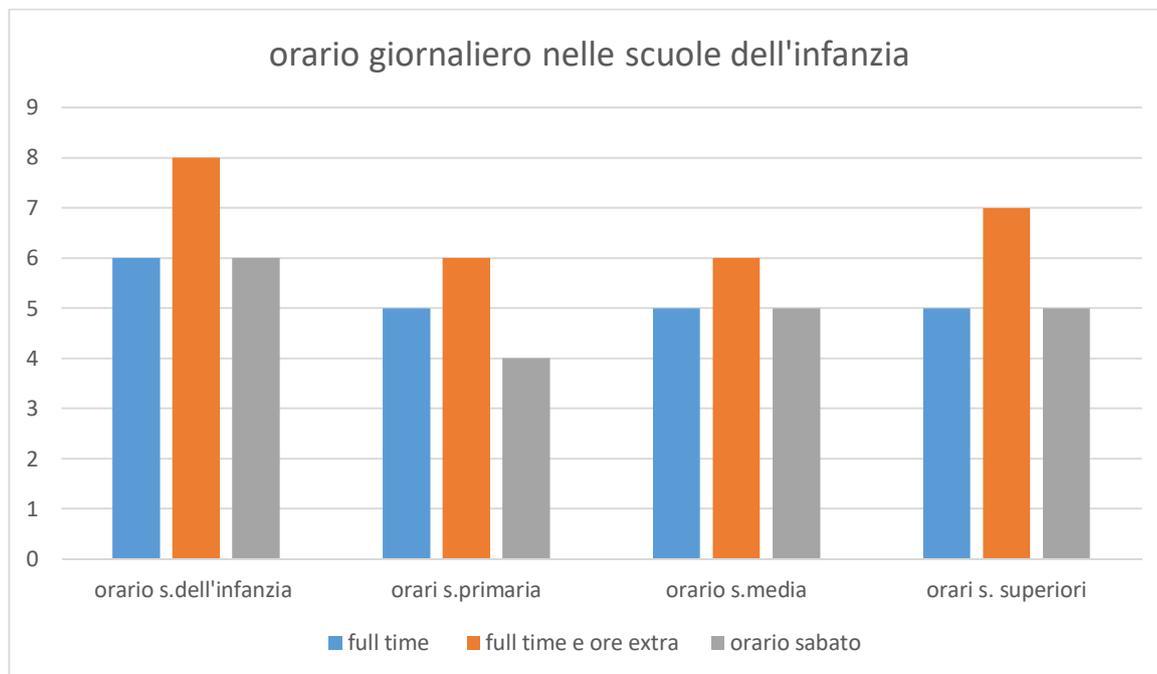


Tabella -3- Orari delle scuole palestinesi

## 2.9. Ambiente

L'ambiente di apprendimento dovrebbe tener conto dei componenti di qualità in materia di salute e sicurezza. L'ambiente dovrebbe fornire adeguate attività di apprendimento e il quotidiano programma dovrebbe affrontare e riflettere le esigenze di sviluppo dei bambini. Il curriculum deve essere coinvolgente e centrato sul bambino e sul suo apprendimento e sullo sviluppo olistico. Inoltre, il programma dovrebbe fornire ai bambini opportunità di comunicare con i coetanei e gli altri e soddisfare anche le esigenze individuali dei bambini.

### 2.9.1. Finanziamenti

Finanziamento precoce per i programmi dell'infanzia

In Palestina come tanti altri paesi, il finanziamento è considerato un fattore critico sia per migliorare il livello di servizio che la causa del deterioramento. Se non si giunge ad una ragionevole comprensione di fonti per finanziare i programmi per l'infanzia, il finanziamento è estremamente difficile.

Il finanziamento di un programma di assistenza di mezza o un'intera giornata per i bambini da 3-6 richiede un livello diverso di organizzazione delle risorse e il finanziamento di un programma di educazione richiede un impegno continuo da parte del governo. È difficile discutere i meccanismi per il finanziamento di tali servizi e programmi senza occuparsi degli aspetti sociali, culturali, contestuali, e dei problemi tecnici. I problemi hanno a che fare con le fonti di finanziamento o con il provider, con la popolazione bersaglio, gli sfondi sociali e del gruppo dei bambini di età pre-scuola (Myers, 2000).

### 2.10. PROGRAMMI

#### 2.10.1. Il Piano dell'Offerta Formativa

Ogni scuola dell'infanzia presenta la propria organizzazione e propri programmi di attività educative e didattiche con un documento rappresentativo degli obiettivi della scuola denominato "regolamento interno". Non esiste un incontro con i Genitori, i Genitori vengono chiamati soltanto quando accade qualche problema.

Tuttavia, "c'è una grande disgiunzione tra ciò che è pedagogicamente ottimale per l'apprendimento dei bambini e lo sviluppo, e il livello di preparazione che caratterizza attualmente gli educatori della prima infanzia" (Bowman et al. 2001, p. 311). I bambini in età prescolare, per avere successo e costruire un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, devono essere attivamente incoraggiati a partecipare alle attività adeguate al fine di maturare capacità di apprendimento (Cockcroft, 1982;

Williams, 2008). Se gli educatori adottano un metodo di insegnamento per “apprendimento a memoria”, senza favorire la comprensione, ciò può causare lo sviluppo di atteggiamenti negativi, che a sua volta può diminuire la loro motivazione ad imparare. Questo punto di vista è supportato da Ryan e Williams (2007, p. 156) che affermano che "l'apprendimento meccanico o la formazione senza senso rappresentano una delle principali fonti di fallimento nella motivazione e nella performance".

La tabella che segue mostra come è suddivisa la giornata della scuola dell'infanzia.

|                 |  |
|-----------------|--|
| ore 8:00-9:00   | Ingresso, accoglienza, merenda e cura personale        |
| Ore 9:00- 10:00 | Routine nelle due sezioni (appello, calendario, canti) |
| ore 10.00/12:30 | Attività d'intersezione per gruppi d'età               |
| ore 12:30/13.00 | Preparazione per l'uscita                              |

Tabella (4) gli orari delle scuole dell'infanzia

## 2.11- I Sintesi del Capitolo:

Questo capitolo ha fornito il contesto di questa ricerca e si è incentrato sulla concezione della istruzione palestinese attraverso una panoramica della istruzione in generale nel sistema educativo palestinese.

Si è evidenziato che i responsabili delle decisioni del Ministero della Pubblica Istruzione hanno cercato di contribuire allo sviluppo delle scuole dell'infanzia ma che all'inizio da questa contribuzione era assente il ruolo degli educatori nel processo di sviluppo. Ci sono dati nazionali sulle caratteristiche degli educatori nelle scuole dell'infanzia insufficienti.

Il numero delle scuole dell'infanzia è in continuo aumento e il numero degli educatori altamente qualificati è bassissimo e non ancora arrivato al minimo previsto al livello mondiale. C'è inoltre la mancanza di profilo di preparazione professionale degli educatori della scuola dell'infanzia e nessuna evidenza di come si sono preparati questi educatori per insegnare i bambini in modi culturalmente appropriati. L'attuale ricerca ha lo scopo di colmare questa lacuna, fornendo una indagine empirica nel campo dei programmi delle scuole dell'infanzia.

# CAPITOLO TRE

## Parte teorica

### Prima parte

#### 3.1.1. Introduzione

#### Il quadro pratico e teorico del curriculum nelle scuole dell'infanzia in Palestina.

Ogni scuola ha il proprio sistema strutturale, politico e il proprio curriculum.

Il curriculum di apprendimento della scuola dell'infanzia comporta un focus sulla attività del bambino che interagisce con vari materiali didattici e giocattoli messi a disposizione della scuola con lo scopo di aiutare il bambino a scoprire la sua capacità e di svilupparle in conformità con il suo modello di crescita. Questo tipo di apprendimento è utile ed efficace, perché è coerente con il modo in cui i bambini imparano in età prescolare, è rivolto agli interessi del bambino e alla motivazione secondo la sua natura.

Il curriculum nelle scuole dell'infanzia si concentra sullo sviluppo dei valori islamici, i principi di onestà e autostima. Il ruolo dell'educatore in questo curriculum è quello di soddisfare le esigenze di ogni bambino, aiutandolo a trovare le risposte per le domande che emergono dalla sua interazione con cose e materiali diversi in tutto il mondo che lo circonda. Il ruolo degli educatori è preparare l'ambiente educativo che incoraggi i bambini a sperimentare, a fare esperimenti e a scoprire i fatti, le proprietà e le relazioni di cose diverse. Il curriculum nelle scuole dell'infanzia è basato sull'orientamento degli educatori in merito al come impostare la fase di pre-scuola per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Ogni scuola costituisce il proprio contenuto delle unità di apprendimento in maniera che soddisfi le esigenze, gli interessi e i livelli di sviluppo dei bambini. Vale la pena ricordare che in Palestina le attività e le unità nel curriculum della scuola dell'infanzia non sono strettamente metodi strutturati ma idee flessibili e suggerimenti per promuovere la creatività e l'iniziativa degli educatori.

Questo capitolo ha lo scopo di rivedere la letteratura e le ricerche relative all'area di interesse della presente indagine, in particolare in merito alle caratteristiche delle qualifiche degli educatori della scuola dell'infanzia, agli obiettivi del curriculum di apprendimento precoce e all'importanza dei programmi della scuola dell'infanzia. Il capitolo presenta anche studi che mostrano come i programmi della scuola dell'infanzia siano strutturati e quali sono i programmi essenziali per l'insegnamento. Inoltre, il capitolo esamina la letteratura sul modo in cui vengono sviluppate/cambiate le credenze pre-servizio degli educatori sull'insegnamento e l'apprendimento durante la loro preparazione. Vale la pena ricordare che la maggior parte della letteratura relativa ai programmi delle scuole dell'infanzia è di fonti non arabe a causa della mancanza di studi rilevanti nei Paesi arabi.

Tuttavia, in questo capitolo ci sono fonti che potrebbero avere grande rilevanza culturale, anche se sono studi su piccola scala. Nella ricerca ho utilizzato teorie culturali e sociali come quadro analitico per comprendere lo sviluppo delle scuole dell'infanzia in Palestina.

E' stato adottato un approccio multi-method per la raccolta dei dati (questionari rivolti agli educatori, questionari rivolti ai genitori, visite sul campo, analisi, documenti, foto). Tutti gli approcci qualitativi e quantitativi sono stati utilizzati per raggiungere gli obiettivi della ricerca.

La cura e il benessere del bambino sono valori fondamentali per la ricchezza nazionale. Qualsiasi dibattito sulla cura dei bambini ha una influenza sulla politica educativa e sulle condizioni sociali ed economiche di un Paese. Nel corso dell'ultimo secolo, molti fattori hanno avuto un impatto drammatico sul contesto di famiglie tradizionali. Il contesto sociale della genitorialità, che è stato alterato da eventi storici significativi, insieme con l'evoluzione del ruolo delle madri e dei padri all'interno del nucleo familiare, ha un effetto diretto su chi si prende cura di bambini e sul come lo fanno (Sanson e Wise, 2001).

La revisione della letteratura che segue illustrerà gli aspetti storici della educazione dei figli al di fuori della famiglia. Questa revisione identifica le caratteristiche degli educatori ed esamina la loro formazione, l'istruzione e l'esperienza. Inoltre, la revisione della letteratura identificherà gli aspetti dello sviluppo professionale e la professionalità utili a sostenere coloro che si prendono cura dei bambini. Il livello di formazione, istruzione ed esperienza degli educatori si collegano al loro comportamento nella classe (Berk, 1985). Nonostante le variazioni nei profili degli educatori della prima infanzia, questi continuano a perseguire la formazione, l'istruzione e l'esperienza necessaria per servire al meglio i bambini e le famiglie nei loro programmi (Dunn & Tabor, 2000).

Una teoria dello sviluppo degli educatori propone quattro fasi, ciascuna con il proprio set unico di attività e le esigenze di formazione (Katz, 1972).

La prima – Sopravvivenza – è caratterizzata dalla necessità di rassicurazione e supporto da parte di più personale esperto e può includere l'istruzione specifica e le competenze necessarie nelle aule (Katz, 1972).

La seconda fase – Consolidamento – è caratterizzata dalla capacità di gestione della classe e dalla capacità di focalizzare l'attenzione sui singoli bisogni dei bambini e qui gli educatori possono essere supportati attraverso la formazione e la collaborazione specifica con altri professionisti qualificati (Katz, 1972).

La terza fase – Rinnovamento – trova gli insegnanti pronti ad affrontare nuove esperienze in campo professionale, come ad esempio l'appartenenza e la leadership nelle organizzazioni professionali: in questa fase gli educatori possono essere supportati da un incremento delle loro fonti di informazione (Katz, 1972).

Nell'ultima tappa di formazione degli insegnanti – Maturità – gli educatori si sono evoluti e divenuti capaci di una pratica riflessiva, sono capaci di esaminare il loro insegnamento più da vicino e iniziano a porsi domande filosofiche che danno maggiore significato al contesto del loro lavoro con i bambini e con le famiglie (Katz, 1972). È questo lo stadio di sviluppo dell'educatore di maggior interesse per quanto

riguarda la comprensione dello sviluppo professionale e il campo di educazione della prima infanzia, emergendo come nuova professione. In questo modello è importante considerare la forza lavoro attuale nel campo della prima educazione infantile per meglio comprendere le esigenze di sviluppo professionale e di spostamento verso la professionalità.

La responsabilità professionale è aumentata, gli educatori della prima infanzia hanno e continueranno ad affrontare la questione della professionalità all'interno del campo che continua a crescere e a cambiare nel corrente clima educativo (Watkins e Durant, 1987).

Sembra che ci siano tre temi che emergono relativamente alle questioni sulla professionalità degli educatori della prima infanzia: la definizione della professione, la partecipazione attiva nelle questioni relative al campo educativo, la percezione del valore e del contributo alla società.

Si discute molto per la definizione della professionalità nel campo dell'istruzione ma ben poco nel settore degli educatori della prima infanzia (Caulfield, 1997; Spodek, 1995). Il termine professionale può essere utilizzato in molti modi. Un professionista può essere qualcuno che è impiegato in una professione rispetto a un modo non professionale, uno che ha un elevato grado di competenza o abilità o un membro di una professione intellettuale come ad esempio il diritto o la medicina, (Spodek, 1995). In parte a causa della drammatica crescita dimensionale del campo dell'educazione della prima infanzia negli ultimi anni, tale ambito non ha tuttavia ancora definito chiaramente se stesso in termini di identità professionale (Mitchell, 2007). E' responsabilità del singolo ambito professionale quella di definire in che modo è diverso ed unico rispetto a tutte le altre professioni (NAEYC, 1993). Un suggerimento di Spodek (1995) è che l'istruzione della prima infanzia può essere pensata come una semi-professione o come un mestiere (Eisikovits e Beker, 2001), In passato, lo sviluppo del bambino è stato considerato l'unica base di conoscenza per la cura e l'educazione precoce (Freeman & Feeney, 2006). Oltre ad un corpo centrale

della conoscenza, l'educazione della prima infanzia comprende molti aspetti del significato di istruzione così come la salute e la sicurezza, i rapporti con la famiglia e l'utilizzo delle risorse della comunità (Freeman & Feeney, 2006). Alcuni elementi comuni che definiscono il campo dell'educazione della prima infanzia comprendono la conoscenza dello sviluppo del bambino, osservando e valutando il comportamento dei bambini, fornendo un ambiente sano e sicuro, pianificando e attuando programmi di studio adeguati allo sviluppo, utilizzando capacità di gestione del gruppo, favorendo i rapporti con le famiglie; sostenendo la famiglia, la cultura e la società: tutte queste azioni rappresentano un impegno della professionalità in campo educativo (NAEYC, 1993). Questi aspetti del campo si combinano per creare un corpo generale di conoscenze e competenze, set che può essere interpretato per soddisfare le esigenze di una professione. Tuttavia, per molte ragioni legate alla storia e allo stato dello specifico ambito, quello relativo all'educazione della prima infanzia non ha richiesto la formazione prolungata di persone (Freeman & Feeney, 2006). "la cura ed educazione precoce dell'approccio unico lo distinguono da professioni che richiedono una formazione completa per l'ingresso in campo infantile. Cambiamenti significativi nella preparazione degli educatori sono dati dai programmi che hanno bisogno di garantire la coerenza delle conoscenze e delle competenze acquisite dal novizio (Spodek, 1993). In generale, ci sono tre approcci usati per identificare gli attributi di buoni educatori: caratteristiche personali, comportamenti e conoscenze, processo cognitivo (Spodek, 1998). Questi sono attributi problematici rispetto alla preparazione degli educatori, in quanto le qualità di personalità sono spesso difficili da cambiare attraverso l'istruzione e sono prive di applicazioni pratiche. I comportamenti sono soggettivi e ci sono molti e vari ruoli decisionali che gli educatori della prima infanzia svolgono in classe (Saracho e Spodek, 1993). Sarebbe più utile, nel predisporre programmi di preparazione degli educatori, concentrarsi su ciò che fanno realmente gli educatori e sul perché lo fanno (Saracho e Spodek, 1993). Messa a punto la base di conoscenza globale degli educatori della prima infanzia, si potrebbe effettivamente contribuire ad aumentare il loro livello di professionalità

(Saracho e Spodek, 1993). Le qualifiche del personale per l'assistenza all'infanzia sono più spesso determinate da agenzie interne ai servizi statali dei servizi alla persona (Freeman & Feeney, 2006). Norme lavorative che permettono ai lavoratori non addestrati la cura dei bambini e l'incapacità del pubblico di distinguere tra una babysitter e un educatore della prima infanzia contribuiscono al fraintendimento di quelle che sono le caratteristiche indispensabili alla professione (Freeman & Feeney, 2006). I programmi per i requisiti di istruzione superiore e di formazione richiederanno particolare attenzione per evitare di ampliare il divario esistente nella percezione tra istruzione e programmi (Cunningham, 2005). Il coinvolgimento della comunità in queste tematiche è fondamentale al fine di vedere alcuni miglioramenti significativi (Grupper, 2003). Ostacoli alla professionalizzazione del settore dell'educazione della prima infanzia sono sia esterni e interni (Spodek, 1995). Una barriera esterna identificabile esiste nel settore privato del campo educativo, che spesso paga salari più bassi per i lavoratori (Spodek, 1995). Un'altra sfida nel campo dell'educazione infantile è quella di mantenere o di aumentare la professionalità e la cura della qualità, senza aumentare il costo (Grupper, 2003). Esistono barriere interne nelle forme delle basi di conoscenza reale di educazione della prima infanzia e nel ruolo di genere (Spodek, 1995). Ulteriori ostacoli alla professionalità riguardano la mancanza di denaro, la pianificazione di problemi, limitata disponibilità o accessibilità a programmi di studio, il razzismo istituzionale, il linguaggio e problemi di alfabetizzazione (NAEYC, 1993). Al fine di contribuire a migliorare il percorso verso la professionalità, gli educatori della prima infanzia dovrebbero capire ed accettare la responsabilità di diventare politicamente consapevoli, di agire come sostenitori per sé stessi e per gli altri per facilitare il cambiamento all'interno del campo e la società (Rodd, 1997).

Sia la definizione di professionalità che la partecipazione attiva degli educatori sembrano legate alle percezioni della propria autostima e al valore di sé come professionista (Rodd, 1997; Spodek, 1995; Watkins e Durant, 1987).

L'istruzione della prima infanzia tradizionalmente ha implicato un approccio più accademico, promuovere lo sviluppo sociale ed educativo per i bambini (NAEYC, 1993). La mancanza di risorse è spesso una barriera professionale ma una mancanza di visione basata su risorse basse può essere una barriera ancora più grande (DeBord & Boling, 2002). È necessario rafforzare il rapporto tra gli educatori nel campo dell'istruzione della prima infanzia per prendere un ruolo attivo nel movimento verso la professionalità, piuttosto che permettere ad altri al di fuori del campo di affrontare aspetti per loro conto (Rodd,1997).

La assistenza e la cura dei bambini è una componente importante nella vita di molte famiglie e, come tale, l'educazione infantile è stata esaminata con attenzione al fine di determinare i suoi effetti sui bambini (Whitebook, Howes & Phillips, 1990). In particolare l'interesse riguarda gli effetti della qualità della cura dei bambini su tutti gli aspetti dello sviluppo infantile (Marshall, 2004). Ci sono sia indicatori concreti che astratti per misurare la qualità dell'assistenza all'infanzia (Harms, Clifford e Cryer,1990). La preparazione degli educatori, che comprende formazione, istruzione ed esperienza, è un indicatore astratto dei processi di qualità (Marshall, 2004). C'è una grande quantità di variazioni nell'educazione della prima infanzia quando si tratta di preparazione all'insegnamento (Whitebook, 2005). Nonostante un'ampia varietà di credenze e pratiche che si verificano con la preparazione degli educatori, un tema coerente è quello del continuo sviluppo professionale e della professionalità in sé (Caulfield,1997). Si può dire che vi sia una forte convinzione che lo sviluppo professionale sia la via principale per raggiungere uno stato di professionalità; tuttavia, ci sono molti modi per definire la professionalità e ci sono molti ostacoli alla professionalità nel campo dell'educazione della prima infanzia (Spodek,1995). Queste barriere includono la definizione di una professione, la partecipazione attiva alla difesa e alla politica, l'auto-percezione degli educatori della prima infanzia.

### 3.1.2. Complessità dello sviluppo professionale

Come l'apprendimento dei bambini non avviene per caso, anche l'abilità e la competenza degli educatori non è un evento casuale. Il peso di evidenze concrete indicano che gli insegnanti che hanno più preparazione ed esperienza sono maggiormente sicuri e hanno più successo rispetto a quelli che hanno poca o nessuna preparazione o esperienza (Caro-Hammond, 2002).

Darling-Hammond (2002) ha articolato la necessità per gli educatori di: acquisire conoscenze profonde e flessibili della materia, capire come rappresentare le idee in modi significativi, organizzare un processo di apprendimento produttivo per i bambini che iniziano con diversi livelli e tipi di conoscenza pregressa, valutare come e ciò che i bambini stanno imparando, adattare di conseguenza il processo di insegnamento.

Per quanto riguarda le dinamiche di insegnamento, Bertrand (2001, p. 404) e Moriarty (2000) affermano che lo scopo degli "educatori professionali" non è quello di formare gli individui nella capacità di acquisire un particolare insieme di competenze, ma piuttosto quello di sviluppare la capacità di essere professionisti riflessivi nel loro lavoro con bambini e famiglie. Quindi, gli educatori devono impegnarsi nel pensiero critico, esaminano l'interculturalità dello sviluppo umano e devono essere capaci di integrare questi obiettivi in pratica (ibid.).

Ramey (1998) suggerisce che gli educatori prescolari incoraggiano l'esplorazione, forniscono l'abilità di base, celebrano il progresso e lo sviluppo del bambino, estendono nuove competenze, proteggono i bambini da discipline inadeguate e utilizzano un linguaggio ricco e reattivo.

Inoltre, l'UNICEF (2007) pone la necessità di equità di trattamento tra i ragazzi e le ragazze, per quanto riguarda opportunità, aspettative e aspirazioni. Kagan e Britto (2005) sostengono che i programmi devono essere fondati sul consenso relativamente a: natura del successo dello sviluppo dei bambini; consapevolezza e sensibilità

culturale; partnership tra comunità, fornitori, genitori e operatori sanitari; migliorare il coinvolgimento attivo delle famiglie; necessità di un piano di gestione adeguato che sostenga e faciliti il monitoraggio della qualità e della valutazione dell'efficacia del programma.

Per gli educatori del XXI secolo, lo sviluppo professionale degli educatori non è più sufficiente per sviluppare le competenze dei bambini (Jensen, 1999). Piuttosto, gli educatori richiedono una conoscenza di base ampia e competenze derivanti da approcci trans-disciplinari alla pedagogia, curriculum e servizi umani (ibid.)... Per diventare leader professionali del XXI secolo servono esperienze di preparazione sul campo così come "...ambienti di lavoro che nutrano lo sviluppo delle loro capacità". Lobman (2007) ha intrapreso uno studio sulla preparazione prescolare degli educatori e il loro sviluppo professionale. I risultati indicano la necessità di conoscenze fondamentali nello sviluppo del bambino e di pedagogia, la comprensione del curriculum e dei contenuti necessari ad insegnare a diversi gruppi di bambini. La conoscenza di come i bambini imparano e si sviluppano è stata significativamente identificata da più partecipanti rispetto a qualsiasi altro tipo di conoscenza. Per molti, questa conoscenza ha permesso loro di "... capire che lo sviluppo avviene in più fasi, che i bambini imparano in modo diverso rispetto ai bambini più grandi e agli adulti ... [e] che richiedono tecniche diverse di insegnamento" (ibid. p. 372). I ricercatori indicano che i partecipanti tendevano a parlare di conoscenze e sviluppo del bambino non come concetto teorico ma come educatore esperto di pratiche adeguate allo sviluppo.

Un importante contributo della formazione degli educatori è alla sua capacità di sviluppo è quello relativo alla possibilità di esaminare l'insegnamento dal punto di vista degli studenti che portano diverse esperienze e fungono da riferimento alla classe" (Caro-Hammond, 2002, p. 166).

Halliwell (2004) mette alla luce le numerose sfide associate alla preparazione degli insegnanti, suggerendo che gli strumenti comunemente utilizzati per formare gli

educatori quali lezioni, esercitazioni, testi e sessioni di insegnamento, raramente portano i futuri educatori faccia a faccia con la realtà per prendere le migliori decisioni possibili entro un determinato lasso di tempo, con contrastanti aspettative. Mentre Halliwell solleva alcune questioni importanti, non vi è dubbio che il campo di esperienza per eccellenza sia quello della preparazione prescolare degli educatori.

Come afferma la pedagogia, la formazione degli educatori avviene a tutti i livelli: ciò che costituisce la preparazione efficace dell'educatore è un complesso costruire con scarso consenso. L'inadeguatezza della preparazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia è stato oggetto di discussione nel corso di questa ricerca. A differenza della preparazione degli educatori infantili, non vi è alcun obbligo di formazione singola o di formazione universale nel programma per l'educatore prescolare. Il settore pre-scuola è caratterizzato da una combinazione di personale non qualificato e inesperto. Gran parte della ambiguità della formazione prescolare è radicata in un paradigma tradizionale "femminista", associato alla cura fisica effettuata dalle donne che non hanno bisogno di alcuna formazione specializzata.

Melachlan Smith (1993) ha esaminato le teorie implicate in Nuova Zelanda sul ruolo degli educatori nell'apprendimento dei bambini. I risultati hanno indicato che le teorie implicite di questi insegnanti variavano da un punto di vista normativo. Gli educatori sembravano credere nel costruttivismo e nel fatto che i bambini sono studenti attivi e che imparano attraverso le interazioni con l'ambiente. Così, essi percepiscono l'importanza del loro ruolo e incoraggiano i bambini ad interagire con l'ambiente.

Heidemann, Chang, e Menninga (2005) hanno condotto uno studio longitudinale che ha discusso su come gli insegnanti e i bambini imparino insieme attraverso l'utilizzo di una opportuna valutazione e come pianificano la loro istruzione sulla base dei dati risultanti. Hanno descritto la formazione continua degli insegnanti e le strategie adottate per sostenere un uso efficace delle valutazioni. Attraverso lo sviluppo professionale, gli educatori si sono spostati da una posizione di confusione e di

esitazione alla fiducia e dallo scetticismo all'entusiasmo. Lo studio ha anche rivelato che i bambini hanno ottenuto molti benefici dai loro educatori competenti.

Korkmaz (2007) ha studiato le opinioni degli educatori e la responsabilità dei genitori e i modi attraverso cui le scuole e gli insegnanti migliorano l'apprendimento degli studenti. I dati sono stati raccolti da un questionario aperto. I risultati hanno rivelato che le scuole dovrebbero avere abbastanza capacità oggettive quali quelle di fornire materiali sostanziali; sottolineare le attività fisiche e sociali nel curriculum scolastico; avere una buona comunicazione con i genitori; fornire insegnamento individualizzato, offrire un'atmosfera democratica e servizi di consulenza attiva; dimostrare un orientamento di successo; sottolineare regole sociali; monitorare i comportamenti degli studenti. Inoltre, gli educatori dovrebbero avere rispetto e cura degli studenti, utilizzare una varietà di strategie didattiche, essere consapevoli delle differenze individuali, motivare gli studenti, essere un modello per gli studenti, preparare piani di lezione, avere buone capacità di comunicazione, utilizzare pratiche efficaci e lasciare che gli studenti acquisiscano responsabilità.

Heaviside (1993) ha trovato che la maggior parte degli educatori (96%) ritiene che il fattore più importante per la scuola della infanzia sia quello di garantire che il bambino permanga fisicamente sano, riposato e ben nutrito. La maggior parte degli educatori credeva che i bambini dovessero essere in grado di comunicare i loro desideri, bisogni e pensieri verbalmente e che l'entusiasmo e la curiosità siano più importanti della preparazione scolastica, della conoscenza e capacità verbale e numerica. Gli educatori ritenevano che la disponibilità potesse essere migliorata ma non dovesse essere l'unico obiettivo dell'istruzione. Lortie (1975) ha suggerito che le pratiche di preparazione degli educatori e l'insegnamento in classe contribuiscono allo sviluppo della conoscenza pedagogica del contenuto, mentre la conoscenza disciplinare per la preparazione degli educatori aiuta a sviluppare piani di studio, contenuti e conoscenza (Lortie, 1975). Vari approcci socio-culturali sono stati sviluppati per la comprensione di apprendimento in contesti diversi. Queste teorie

socio-culturali di apprendimento derivano dagli scritti di Vygotsky (nato in Russia nel 1896 e morto nel 1934) che hanno creato grandi polemiche e dibattito tra ricercatori e teorici (McInerney, Walker e Liem, 2011). Secondo Vygotsky gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze quando partecipano a processi di apprendimento con la presenza di guide qualificate per imparare. Ciò significa che vi è reciproca interazione tra studenti e docenti e che gli eventi si verificano nel contesto. Gli studenti trovano significati non solo attraverso esperienze individuali ma anche attraverso le interazioni sociali". Vygotsky ritiene che "lo sviluppo implica molto più della conoscenza del dominio e comprende il diventare membro attivo di una comunità e della società" (Hedges e Cullen, 2011, p. 7). Quindi, secondo la teoria di Vygotsky, "l'interazione e la collaborazione potrebbero portare allo sviluppo di apprendimento". Ciò significa che la comunicazione e l'impegno all'interno dei gruppi e delle istituzioni socio-culturali sono una risorsa per la conoscenza degli studenti. In particolare, si potrebbe sostenere che gli educatori interagiscono e comunicano dentro due comunità professionali – universitarie e scolastiche – durante la loro preparazione per insegnare, che sono un contesto formale di istruzione. Di conseguenza, il livello di qualità dello sviluppo degli educatori dipende da ciò che hanno guadagnato nella loro esperienza da queste comunità.

Vygotsky, ha scritto su temi riguardanti l'estetica umana e lo sviluppo del bambino, lo sviluppo del linguaggio e del pensiero, sull'istruzione e la pedagogia, sulla metodologia e la crisi in psicologia" (McInerney, Walker e Liem, 2011, p. 4). La sua scrittura è stata seguita dagli interessati a sviluppare la ricerca e la teoria in ambiti che coinvolgono lo studio della comprensione umana. Nel 1980, le sue idee hanno cominciato ad avere un'influenza sulla comprensione dell'apprendimento come costruzione sociale. Questa comprensione ha continuato a svilupparsi nel corso degli anni. Questo perché i ricercatori e i teorici hanno rinforzato alcune aree di lavoro di Vygotsky o hanno sviluppato nuove idee per affrontare le sfide in diversi contesti. L'idea del suo lavoro, come i socio-culturalisti credono (McInerney, Walker e Liem, 2011), è che il pensiero umano e le azioni sono legate a processi sociali nell'ambiente,

e ci sono fattori sociali e culturali in tale ambiente (come l'aula, la scuola, la famiglia e la comunità) che influenzano indirettamente i risultati scolastici. Vygosky ha descritto come la mente umana si sviluppa in relazione alla sua interazione con la cultura in generale, e tale concezione sembra applicabile a tutte le società, nei paesi sviluppati e in via di sviluppo.

Vygosky riteneva che lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini si verificano all'interno di un contesto sociale; inoltre, ha visto lo sviluppo dei bambini come una costruzione attiva di comprensione (Lyle, 2000). I bambini non assorbono passivamente la conoscenza ma piuttosto sono attivamente impegnati nel costruire le loro conoscenze. Questa costruzione è sempre socialmente mediata. Vygosky, era interessato al rapporto tra i bambini e gli altri, tra cui genitori, educatori e coetanei. Egli ha sottolineato che i bambini non possono essere visti come isolati dal loro contesto culturale, storico e sociale. A partire da Vygosky, i teorici socioculturali hanno sostenuto che i processi mentali esistono prima all'interno del piano sociale, e quindi si spostano nel piano individuale attraverso un processo di internalizzazione. Lo sviluppo all'interno del piano sociale non si limita alle interazioni bambino-adulto ma avviene anche attraverso le interazioni bambino-bambino che potrebbero avere più o meno uguali conoscenze (Bodrova & Leong, 1996). Vygosky ha postulato quella che ha denominato "zona di sviluppo prossimale" (ZPD) attraverso la quale i bambini, assistiti da individui più esperti, eseguono un compito che non avrebbero potuto eseguire per conto proprio. In altre parole, la ZPD suggerisce che un bambino può raggiungere il suo massimo potenziale con l'aiuto di un adulto. Impegnandosi con gli altri in un pensiero complesso grazie a strumenti culturali, i bambini diventano in grado di svolgere un compito in modo indipendente, un compito per il quale precedentemente avrebbero avuto bisogno di assistenza (Rogoff, 2003). Inoltre, nel processo di apprendimento nella ZPD i bambini ereditano non passivamente competenze e conoscenze e giocano, invece, un ruolo attivo (Bodrova & Leong appropriarsi, 1996). Dal punto di vista Vygotskiano (1978), la mediazione semiotica collega l'individuo e il sociale. I mediatori semiotici possono essere di tipo

verbale, fisico o visivo, come la lingua, le opere d'arte, i diagrammi, i disegni e così via. Secondo Vygotskij, un mediatore facilita lo sviluppo del bambino, rendendo più facile per lui la possibilità di eseguire certi comportamenti, idee, o emozioni (Bodrova & Leong, 1996). Vygosky afferma che l'utilizzo di mediatori esterni in un ambiente di apprendimento aiuta i bambini nelle aree dell'attenzione, percezione, memoria, pensiero, e nell'autoregolamento. Così, i mediatori sono essenziali per l'apprendimento e lo sviluppo: qualsiasi cosa diventa un strumento mentale quando un bambino la include in un'attività. Secondo Vygosky, i bambini utilizzano innanzitutto mediatori in un'attività condivisa e quindi diventano capaci di appropriarsene. Inoltre, i bambini spesso usano mediatori per regolare le interazioni sociali (Bodrova & Leong, 1996).

Come Martin (1994) ha dichiarato: “L'insegnamento non diventa più facile nel corso degli anni. Le pressioni e le richieste di un lavoro di insegnamento continuano ad essere intense ed implacabili”. Non importa per quanto tempo un educatore abbia insegnato, e la giornata lavorativa non finisce mai davvero, anche dopo l'orario scolastico o nel fine settimana.

L'attività di insegnamento corre inevitabilmente nei pensieri di un insegnante a casa e spesso la sogna di notte: tutto ciò è estremamente difficile da spiegare a chi gode di un lavoro con orari brevi e vacanze lunghe. Mentre le vacanze sono necessarie, come momento di relax per ricostituire le risorse interiori, la maggior parte degli insegnanti mantiene l'attività professionale ancora strettamente in mente, a volte frequentando corsi estivi o seminari, ma anche con la pianificazione informale per anno successivo.

### 3.1.3. Qualifiche

Le caratteristiche del bambino di 3-6 anni devono essere prese in considerazione e gli obiettivi formativi devono essere adatti alle richieste nazionali. In comune con approcci internazionali stabiliti, gli educatori gestiscono e organizzano attività accuratamente pianificate all'interno della classe, incoraggiando i bambini a scegliere le opportunità offerte per l'apprendimento attraverso il gioco (Williams, 1999;

Robson, 1996). La maestra della scuola dell'infanzia mostra spesso un profondo impegno e dovrebbe avere una varietà di qualifiche personali, sociali ed educative che la contraddistinguono dagli altri insegnanti. La preparazione professionale degli insegnanti nel campo della scuola dell'infanzia è di fondamentale importanza ed è necessario che i nuovi educatori conseguano una laurea in Educazione. La maggior parte degli educatori ha una laurea universitaria ma nessuna educatrice ha un titolo specificamente indirizzato alle scuole dell'infanzia e, di conseguenza, il bambino viene educato in maniera meno brillante del dovuto. Ad esempio, in Palestina gli educatori non usano alcun tipo di gioco nell'apprendimento, anzi il gioco viene utilizzato solamente per far passare il tempo ai bambini e non viene usato in maniera costruttiva.

#### 3.1.4. L'importanza dei programmi nelle scuole dell'infanzia

I primi anni di vita umana sono considerati i più importanti. Il principale obiettivo a lungo termine della fase di scuola dell'infanzia è quello di preparare una generazione forte che è in grado di avere successo in età adulta. Tale obiettivo potrebbe avere un'influenza positiva non solo nella sfera sociale ma anche in campo economico. Dare una notevole attenzione e fare investimenti per l'alta qualità nell'istruzione pre-scolastica avrà benefici positivi, sociali ed economici. I giovani sono considerati un elemento essenziale per migliorare il nostro futuro, un futuro che è influenzato da cambiamenti rapidi e significativi in termini di sviluppi nazionali e globali (in campo sociale, economico, culturale e tecnologico). Di conseguenza, si sostiene che grande attenzione deve essere concentrata sulla fase iniziale della vita e della prima infanzia, al fine di sviluppare abilità, conoscenze e capacità di comprensione, e per fornire ai bambini una fiducia utile alle fasi successive di sviluppo. I bambini di solito partecipano alle diverse attività all'interno della classe e in genere includono alcune scelte libere e il gioco (Legno e Attfield, 2005). Queste attività favoriscono la scoperta della personalità e le capacità di un bambino, i suoi interessi, le sue

motivazioni. Inoltre, tali attività aiutano i bambini ad acquisire competenze diverse appropriate date la particolare cultura e le tradizioni. Questi aspetti includono l'apprendimento corretto del dialetto o della lingua, la capacità di comunicazione e le modalità necessarie alla comunicazione (Brooker e Broadbent, 2007).

Ci sono diversi fattori che devono essere considerati per migliorare l'insegnamento nella scuola dell'infanzia: il più importante è quello di fornire personale qualificato, soprattutto personale docente (Sylva, 2003). Gli insegnanti devono essere adeguatamente formati per essere in grado di comunicare con i bambini, progettare e gestire il curriculum, comprendere e valutare l'apprendimento dei bambini e il loro sviluppo, comunicare con i genitori (Sylva, 2003). Tali insegnanti sono tenuti ad avere conoscenze e competenze pedagogiche specifiche in modo da essere in grado di realizzare gli obiettivi principali della scuola dell'infanzia. In un progetto nazionale, la qualità dell'istruzione prescolare è associata alla presenza di insegnanti qualificati. Questa è stata la strategia efficace dell'istruzione prescolare in Inghilterra, che ha anche fornito il primo grande studio longitudinale europeo su 3000 bambini di età compresa tra 3-7 anni. Il progetto si è svolto nell'arco di cinque anni, 1997-2003 ed ha analizzato gli effetti della pre-scuola sullo sviluppo dei bambini piccoli e i benefici per l'ingresso nella scuola primaria (Ibidem, 2003). I principali risultati di questa ricerca sono legati allo studio presente: C'è stata una significativa relazione tra la qualità di un centro e il miglioramento dei risultati per i bambini. C'era anche una relazione positiva tra i livelli di qualificazione del personale ed i punteggi di qualità. Avere insegnanti qualificati che lavorano con i bambini in ambienti prescolari (per una parte sostanziale di tempo e, soprattutto, come leader pedagogico) ha avuto maggiore impatto sulla qualità e sui migliori risultati in fase di pre-lettura e sullo sviluppo sociale (Sylva, 2003, pag. 4).

Trepanier-Street, Adler e Taylor (2007, p. 337) affermano che i programmi degli educatori per la preparazione professionale nel campo della scuola dell'infanzia sono in aumento e che al giorno d'oggi questo campo "sta ricevendo nuova attenzione e interesse". Pertanto, è importante per la progettazione di programmi di istruzione per

gli insegnanti avere una formazione specializzata per gli educatori della scuola dell'infanzia. Questo programma può essere preparato da esperti nell'insegnamento e può essere congruente con le aspirazioni più ampie della società. Un altro fattore importante sta nel fornire un ambiente adatto per i bambini e per gli educatori. È stato dimostrato che l'insegnamento in un ambiente ben preparato incoraggia l'apprendimento.

Da quanto detto sopra, si può vedere che l'istituzione di un programma di formazione per gli educatori specializzati nel campo della istruzione prescolare in modo scientifico e strutturato, è fondamentale per migliorare la qualità dell'istruzione prescolare.

### 3.1.5. Qualità del programma

Gli insegnanti hanno bisogno di conoscenze e la capacità di riflettere sulla conoscenza, al fine di aumentare la loro sensibilità alle esigenze dei bambini. Questi risultati richiedono un servizio preparato ed accompagnato da formazione e istruzione. Purtroppo, c'è una differenza significativa tra le convinzioni degli educatori e le pratiche. Molto di ciò che gli educatori fanno nella loro routine quotidiana non ha necessariamente un titolo di professionalità in quanto non richiede riflessione nel corso dell'azione.

### 3.1.6. Educatori

Sensibilità è la capacità di riconoscere le esigenze individuali dei bambini dalle più elementari a quelle più complesse. L'impostazione della pre-scuola è appropriata per nutrire la motivazione naturale dei bambini in quanto si tratta di un ambiente privo di stress.

Gli educatori dovrebbero fornire un ambiente reattivo sensibile in cui i giocattoli, le attività e i feedback permettono al bambino di percepire l'effetto che ha sull'ambiente. Quando l'educatore è sempre rispondente alle esigenze del bambino, il bambino sviluppa un senso di efficacia verso sé stesso e verso la vita. Quando gli educatori investono nello stabilire un rapporto stretto con il bambino e sostenere la sua autonomia nelle scelte e nell'esplorazione, questi aiutano il bambino a costruire motivazioni intrinseche che saranno resistenti alle complessità che potrebbe incontrare nel processo di apprendimento. L'educatore deve essere un modello di comportamento e dovrebbe fornire ai bambini “buoni esempi” di autovalutazione in modo che riflettano sui loro prodotti (Carlton, 1998).

Per il sostegno didattico, gli educatori creano un'atmosfera di sostegno e opportunità per un apprendimento efficace. L'idea di questo supporto è basata sulle ricerche sullo sviluppo cognitivo e del linguaggio dei bambini. Questa ricerca riguarda la teoria di Vygotskij, che indica l'importanza della interazione tra un adulto e un bambino in impalcature di apprendimento per quest'ultimo (Hamre & Pianta, 2006).

I componenti che aiutano gli educatori alla creazione di questo spazio di supporto sono il concetto di sviluppo, la qualità del feedback e il modellamento del linguaggio. L'educatore dovrebbe applicare un concetto di sviluppo di ordine superiore entro i suoi metodi didattici. Ad esempio, fornendo opportunità per i bambini di fare collegamenti tra la nuova e la precedente conoscenza, consentendo loro di applicare le conoscenze a nuove situazioni e familiarizzarli con il pensiero più profondo. Queste pratiche sono collegate a maggiori guadagni e realizzazioni (Hamre & Pianta, 2006). La seconda dimensione nel supporto didattico è la qualità del feedback. Quando gli educatori forniscono qualche commento al bambino per qualsiasi tipo di prestazione, il bambino beneficia delle suddette opportunità di istruzione. Questo feedback dovrebbe essere didattico. In altre parole, dovrebbe fornire al bambino informazioni specifiche sul contenuto e sul processo del suo apprendimento. L'ultima dimensione di supporto didattico è modellamento del linguaggio.

La qualità dei Programmi per la prima infanzia è molto richiesta in tutto il mondo. I genitori affidano i loro bambini alla scuola e pagano ingenti somme di denaro per assicurare programmi che promettono esperienze emotive e intellettuali. In Palestina, il numero di bambini frequentanti i centri per l'infanzia è passato da 5.607 nel 1972 a 135,117 nel 2015. L'incremento deriva in parte da cambiamenti nel stile di vita e dalla crescente passione per una migliore educazione. Le caratteristiche della famiglia si stanno spostando da quelle di una famiglia estesa a quelle della famiglia nucleare. Sempre più le donne entrano nel mondo del lavoro. Coloro che sono casalinghe stanno inviando i loro bambini ai centri di cura precoci e nelle scuole dell'infanzia, così che la consapevolezza dei privilegi e dei vantaggi di un apprendimento precoce sono aumentati.

Piaget è stato il teorico principale per quanto riguarda il gioco, l'apprendimento e lo sviluppo. Tuttavia, le sue teorie sono ormai un po' datate alla luce delle teorie contemporanee sullo sviluppo del bambino e stanno emergendo nuove conoscenze maggiormente appropriate per i nuovi educatori (Palmer, 2001; Reginensi, 2004). Dalla letteratura è ben emerso che gli educatori occidentali negli ultimi 20 anni si sono allontanati dalle teorie di Piaget per andare verso idee Vygotskiane / post-Vygotskiane che mettono in risalto il ruolo della cultura e delle interazioni sociali nello sviluppo di conoscenze e competenze dei bambini. Vygotskij non ha limitato l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini a fasi legate all'età come Piaget, che ha sostenuto che ogni fase dovrebbe essere realizzata prima di passare alla successiva e che i bambini costruiscono strutture cognitive durante periodi di età specifici, che diventano la base per lo sviluppo e la riorganizzazione di nuove conoscenze e comprensioni (Hsueh, 2005). Le teorie di Piaget pongono l'accento sulla scoperta del bambino e sull'esplorazione attraverso il gioco e attività avviate autonomamente (Boden, 1994; Vidal, 1994). Questo porta alla immediatezza della formazione di concetti più formali e di più sofisticate strutture cognitive.

Al contrario, Vygotskij sosteneva che il background culturale, il contesto e le interazioni sociali del bambino con altri bambini e con gli adulti sono fattori importanti che influenzano le fasi di sviluppo e di apprendimento.

Anche se le teorie di Piaget e Vygotskij non sono in opposizione, è il lavoro di Piaget che continua a influenzare le teorie sullo sviluppo del bambino che si cerca di applicare nelle scuole dell'infanzia in Palestina. Questo pone una domanda interessante sul fatto che le teorie di Piaget conservano la loro importanza in quanto sono allineate con le credenze islamiche sull'inserimento dei bambini nella società. Oltre alle teorie di Vygotskij per l'apprendimento, ci sono studiosi islamici le cui teorie che sembrano diverse da quelle di Piaget per certi aspetti ma non contraddittorie. Queste teorie si basano principalmente sull'educazione islamica, che incoraggia gli insegnanti, i genitori e i tutori a sviluppare nei bambini la capacità intellettuale, la creatività e la conoscenza in generale (Al-Qaradawi, 2004; Omar, 2005; Abu-Mgle, 2001; Btanya, 2006). Ad esempio, Al-Ghazali, indicò (A) l'importanza dell'istruzione in giovane età; (B) la necessità di dare al bambino la possibilità di giocare durante l'apprendimento; (C) introdurre l'insegnamento progressivamente durante l'apprendimento del bambino; (D) il trattamento gentile dei bambini; (E) la considerazione delle differenze individuali tra i bambini (Dahkallah, 1996). Al-Ghazali nel suo approccio ha anche sottolineato l'importanza di imparare lo sviluppo complementare degli aspetti mentali, fisici e spirituali dei bambini (Dahkallah, 1996).

L'Islam ritiene che i bambini abbiano la capacità di apprendere e sviluppare il loro apprendimento senza alcuna restrizione o limitazione di tempo o di età (Marwa, 2006). Ad esempio, ad ogni età ci sono dei talenti o studenti dotati, mentre Piaget ha concettualizzato lo sviluppo dei bambini in più fasi in base alla loro età. Piaget ha proposto che la capacità dei bambini e l'attitudine a sviluppare dipenda dalla loro età (Boden, 1994), il che è in opposizione al concetto principale di come costruire e sviluppare la persona islamica. L'istruzione nell'Islam si basa sullo sviluppo dei domini cognitivi, spirituali, comportamentali, fisici e sociali di ogni individuo (Omar,

2005; Al-Qaradawi, 2004).

L'Islam non ha limitato lo sviluppo cognitivo e mentale dei bambini alle fasi e tempo come ha fatto Piaget. Tuttavia, è possibile fornire una spiegazione del perché le idee di Piaget sono state riprese e perché sono ancora utilizzate nei programmi per insegnanti di educazione in tutti i paesi arabi. Ciò può essere dovuto al fatto che Piaget ha fornito le conoscenze per comprendere lo sviluppo cognitivo del bambino e ha sostenuto l'importanza di creare un ambiente ove fare esperienze che contribuiscono a promuovere lo sviluppo del bambino (Boden, 1994; Vidal, 1994). Una spiegazione supplementare è connessa al fatto che l'Islam prende in considerazione l'età dei bambini quando iniziano le pratiche religiose e di culto, come la preghiera e il digiuno, dipendenti dalla loro maturità (Al-Qaradawi, 2004). Pertanto, questo concetto si collega alle idee di Piaget di “preparazione”.

Quindi, come ricercatore ho potuto vedere che alcune teorie di formazione legate all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini utilizzate in programmi di formazione per gli educatori sono accettabili perché possono entrare in risonanza con le credenze religiose islamiche per l'infanzia. Questa spiegazione rafforza il fatto che la formazione degli educatori deve essere integrata con i contesti socio-culturali e storici in cui essa avviene (Linde, 2003). Alcune applicazioni della teoria di Piaget nel contesto palestinese nel campo dell'educazione infantile in relazione alla cultura islamica possono essere visti nelle seguenti aree, sintetizzate dal lavoro di Ktami (2009):

(A) utilizzo di ausili visivi / strumenti il più possibile quando si tratta di bambini,

(B) fornire opportunità nel campo teatrale e giochi di ruolo attraverso la drammatizzazione teatrale,

(C) assicurare che le istruzioni verbali somministrate ai bambini siano brevi e chiare, mostrate attraverso esempi o utilizzando disegni per renderli comprensibili,

(D) favorire l'organizzazione di attività che consentono ai bambini di interagire tra di loro e che li incoraggiano a usare il vocabolario per descrivere ciò che vedono o sentono, al fine di costruire una base per lo sviluppo dei concetti di apprendimento e del linguaggio,

(E) tenere conto dei diversi livelli del pensiero dei bambini ed aumentare il livello di difficoltà delle competenze previste gradualmente,

(F) evitare di ridicolizzare o criticare nel caso di risposte errate e, invece, identificare la fonte e correggere in modo adeguato,

(G) fornire attività che richiedono l'uso dei sensi per costruire competenze e aiutare i bambini a compiere la transizione dal pensiero fisico al pensiero astratto, che include la risoluzione dei problemi e la capacità di pensare a possibili opzioni (Ktami, 2009).

Potrebbe essere qui utile indicare altre teorie educative e tendenze che, accanto alla teoria di Piaget, sono state influenti nel campo dei programmi educativi come, ad esempio, Froebel (1782- 1852) e le sue idee per quanto riguarda il gioco e l'attività, Montessori (1870-1952) e le sue modalità di insegnamento per sviluppare le capacità dei bambini, Vygotskij (1896 - 1934s) e la formazione di concetti. Inoltre, sono stati esposti metodi di educazione del pensiero islamico, metodi che sono adottati in vari altri paesi arabi e islamici del Medio Oriente come l'Egitto (Ibid, 2004). Tra i maggiori studiosi di teorie dell'Islam ritroviamo Al-Ghazali (1058-1111) e Ibn-Khaldun (1332- 1406s) (Al-Qaradawi, 2004).

Come precedentemente affermato, ci sono idee simili per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini tra le teorie di Piaget e quelle che si rifanno alle credenze religiose islamiche. Pertanto, gli educatori tendono ad accettare facilmente le conoscenze derivate dalle teorie occidentali così come accettano le credenze islamiche. Ciò significa che gli educatori, pur sostenendo modi di pensare prevalentemente islamici, sviluppano approcci creativi per il loro lavoro accogliendo l'influenza delle teorie occidentali: ad esempio, utilizzano le risorse di gioco

occidentale o gli approcci occidentali per l'organizzazione di attività di gioco e l'ambiente d'aula.

Rodgers e Raider-Roth, 2006 hanno mostrato che gli educatori, per essere in grado di insegnare ai loro bambini, devono effettivamente raggiungere diverse forme di conoscenza nel corso del loro programma di preparazione professionale. Questi includono: conoscenza del tema pedagogico; conoscenza dei contenuti; conoscenza della gestione della classe; la conoscenza dei discenti.

Davies (2008, p. 4) afferma che per diventare buoni insegnanti sono necessari diversi anni per scoprire e imparare. Ciò significa che l'apprendimento non si realizza subito durante o dopo il pre-servizio, ma attraverso "un processo di apprendimento che in genere inizia con la preparazione formale degli insegnanti e progredisce attraverso diversi anni di esperienze con molti bambini in molte classi".

Rodgers e Raider-Roth (2006) affermano che è importante cogliere varie forme di conoscenza: per l'insegnante per essere libero nell'apprendimento è necessario disporre di una profonda conoscenza della materia, dei bambini e avere un repertorio di competenze pedagogiche (dalla gestione della classe alla pianificazione delle lezioni, dalla progettazione del curriculum alla progettazione ed esecuzione di attività appropriate) (Rodgers e Raider-Roth, 2006, p. 279).

Shulman (1986, p. 9) sostiene che la conoscenza di un soggetto ai fini dell'insegnamento richiede di conoscere fatti e concetti. Gli insegnanti devono anche comprendere i principi e le strutture di organizzazione, nonché le regole per stabilire ciò che è legittimo fare e dire in un dato campo. Inoltre, l'educatore dovrebbe comprendere il motivo per cui un particolare argomento è importante per una disciplina, mentre altri possono esserlo meno: l'idea è che proprio la conoscenza accademica dei docenti di un dato soggetto influenzi i loro sforzi per aiutare gli studenti ad imparare.

Secondo Lee Shulman (1987) ci sono sette basi di conoscenza che gli insegnanti in pre-servizio devono possedere per insegnare in modo efficace. Di conseguenza,

questo può aiutare gli insegnanti-educatori a pensare a tali conoscenze per essere inclusi nei programmi della scuola dell'infanzia. La tabella (5) mostra il modello di Shulman relativo alle basi di conoscenza per l'insegnamento futuro.

| Base di conoscenza                        | Caratteristiche  |
|---|--|
| La conoscenza dei contenuti               | Quantità e organizzazione della conoscenza nella mente del maestro. Questo comprende sia le strutture sostanziali e sintattiche di un soggetto, vale a dire, la varietà dei modi in cui sono organizzati i concetti fondamentali, sia i principi della disciplina e il modo in cui la verità o la falsità, la validità o invalidità, sono stabiliti. |
| La conoscenza pedagogica                  | Con particolare riferimento a quei principi generali e le strategie di gestione della classe e di organizzazione che sembrano trascendere la materia   |
| La conoscenza del curriculum              | Con particolare conoscenza dei materiali e dei programmi che servono come "strumenti del mestiere" per gli insegnanti  |
| Il contenuto delle conoscenze pedagogiche | Questa forma di conoscenza dei contenuti racchiude in sé l'aspetto dei contenuti più adeguati alla sua ricettività. Esso comprende, per un dato soggetto, le forme più utili di rappresentazione di quelle idee, le più  |

|  |   |
|--|---|
|  | potenti analogie, illustrazioni, esempi, spiegazioni e dimostrazioni. In altre parole, i modi di rappresentare e di formulare il soggetto che lo rendono comprensibile agli altri |
| La conoscenza degli studenti e le loro caratteristiche | La conoscenza di estrazione sociale e culturale degli alunni, la conoscenza di come i bambini imparano  |
| La conoscenza del contesto                             | Dai lavori di gruppo in classe al finanziamento delle scuole, dal carattere della comunità alla cultura   |
| La conoscenza dei fini educativi                       | Scopi e valori, ed i motivi filosofici e storici  |

Tabella (5) Modello di Shulman di basi di conoscenza per l'insegnamento futuro (Martin, 2005, p. 42).

Al-Afnan (1994) ha scoperto che ci sono chiare differenze statisticamente significative per i bambini che hanno studiato in istituti pre-scuola prima di iniziare la scuola primaria in termini di motivazione e di rendimento scolastico. Kahwaji (2006) ha suggerito che l'obiettivo principale della formazione iniziale è quello di preparare una generazione di forze capaci di successo e di creatività in età adulta. Questo obiettivo si rifletterà in modo positivo non solo a livello sociale ma anche economico e, secondo Kahwaji (2006), l'attenzione dovrebbe essere rivolta verso la ricerca di asili di alta qualità in termini di offerta formativa in quanto tutto ciò avrà un impatto positivo sullo sviluppo sociale ed economico della società. Un'offerta formativa di alta qualità per i bambini in età prescolare richiede un'impostazione appropriata al fine di raggiungere gli obiettivi di insegnamento e apprendimento (Kahwaji, 2006;

Zamzami, 2000). Allo scopo, gli edifici pre-scuola e le strutture devono essere adatti e comprendere ampi spazi interni, spazi gioco all'aperto, aule con dimensioni adeguate e arredi e attrezzature appropriati. La sicurezza e il benessere dei bambini richiedono un attento esame: per esempio, dove possibile, le aule dovrebbero essere a livello del pavimento (preferibilmente al piano terra) e il tipo di porte e il numero di finestre in ogni stanza dovrebbe rispettare norme di sicurezza e precise specifiche. In Palestina molte di queste specifiche e gli standard non necessariamente esistono oppure sono indicati solo sulla carta, tranne in alcuni rari casi in cui le impostazioni di pre-scuola sono di recente costruzione. La maggior parte degli edifici pre-scuola sono in affitto o fanno parte di un edificio esistente.

Il collegamento tra un ambiente scolastico adeguato e stimolante e l'insegnamento e l'apprendimento di successo è ben documentato nella guida della ricerca e politica internazionale (Sylva, 1995 NAEYC, 2003).

L'ambiente di classe è un elemento molto importante nel processo di apprendimento prescolare in quanto è considerato il “terzo insegnante”, come è ad esempio evidente nell'approccio adottato in Italia nella realtà scolastica di Reggio Emilia. Il ruolo dell'ambiente nel processo di insegnamento e di apprendimento a Reggio Emilia illustra come i bambini riconoscono lo spazio da utilizzare per “creare senso”, soprattutto se si riflette che l'infanzia è il primo luogo dove gli esseri umani vedono e utilizzano l'ambiente con fantasia (Strong-Wilson e Ellis, 2007).

Fraser (2006) ha riconosciuto otto principi nel modello di Reggio Emilia che costituiscono la chiave per la creazione di un ambiente come “terzo insegnante” che includono i seguenti: l'estetica, la trasparenza, l'apprendimento attivo, la flessibilità, la collaborazione, la reciprocità, portare l'aria aperta all'interno, le relazioni. Questi principi hanno chiarito come i bambini interagiscono con il loro ambiente per costruire affettivamente la loro conoscenza (Strong-Wilson e Ellis, 2007).

La preparazione di un ambiente adatto per bambini in età prescolare è di uguale importanza per la preparazione degli insegnanti prescolari adeguatamente qualificati

e specializzati. L'alta qualità dell'apprendimento in questa fase precoce non solo è fortemente dipendente dalla qualità delle interazioni tra i bambini e la loro insegnante ma anche dalla qualità dell'interazione tra i bambini e il loro ambiente.

**Garantire un'adeguata formazione agli insegnanti e avere sufficiente personale femminile.**

Una delle maggiori sfide per l'istruzione prescolare in Palestina è la necessità di garantire una formazione adeguata agli educatori di pre-scuola e la sufficiente disponibilità di personale femminile. Purtroppo, dopo le mie interviste dentro le scuole dell'infanzia posso affermare che non ci sono abbastanza numeri di educatori qualificati addestrati per applicare i programmi di studi avanzati e non esiste una politica che controlli la licenza per insegnare ai bambini in età prescolare. Il processo educativo è in continua evoluzione e quindi ci dovrebbero essere anche centri per la formazione degli educatori e degli amministratori (dirigente scolastico) al fine di mantenere la loro pratica aggiornata e in linea con i nuovi sviluppi nel loro campo di lavoro.

Dai risultati del questionario emerge che la maggiore parte degli educatori che ha una laurea in mano non ha una laurea speciale per l'apprendimento precoce bensì in altre discipline. Tale evidenza contrasta con la raccomandazione delle linee guida del Child Care Regulations 2006 (Pre-School Services) (DHC, 2006), che delinea che il responsabile della impostazione di una scuola dell'infanzia dovrebbe mirare ad avere "... almeno il 50% del personale di assistenza all'infanzia con una qualifica adeguata per la cura e lo sviluppo dei bambini" (DHC, 2006, p. 39). I risultati delle interviste e del questionario dimostrano che solo il 3% del personale in contesti di comunità ha ottenuto una qualifica ECCE. Questo livello di personale non addestrato in un settore che è responsabile della cura e dell'educazione dei nostri bambini più vulnerabili è inaccettabile e tale evidenza preoccupa e danneggia il futuro delle scuole dell'infanzia. Inoltre, coloro che occupano posizioni di gestione all'interno del settore ECCE hanno livelli di formazione e qualifica bassi, similmente ai loro subordinati.

### 3.1.7 Paradigmi per l'insegnamento

Squires (1999) ha esplorato sette paradigmi importanti per l'insegnamento e ha spiegato le principali caratteristiche, punti di forza e le limitazioni di ogni paradigma. Tuttavia, tra loro ci sono collegamenti e sovrapposizioni ma non elementi di somiglianza. Essi sono: "insegnamento come un'attività di senso comune, insegnamento come arte, insegnamento mestiere, insegnamento come scienza applicata, insegnamento come sistema, insegnamento come pratica riflessiva, insegnamento come competenza" (Squires, 1999, p. 3). Questi paradigmi sono stati discussi da molti autori come Turner-Bisset (2001), il quale li riconosce come "... buoni modi di concettualizzare l'insegnamento" (Turner-Bisset, 2001, p. 2). Inoltre, Turner-Bisset ha dichiarato che "questi paradigmi non sempre si manifestano in forma pura o discreta, sia a livello del lavoro professionale degli insegnanti che a livello delle tendenze e delle politiche nazionali. Tuttavia, possono essere rilevati in vari scritti sull'insegnamento" (Ibid, 2001, p. 2). È stato altresì suggerito un nuovo paradigma, riconoscendo "l'insegnamento come una professione basata sulla conoscenza", in cui la conoscenza "comprende concetti, fatti, processi, competenze, credenze, atteggiamenti e valori" (Turner-Bisset, 2001, p. 159).

Martin (2005) ha discusso di come questi paradigmi siano elementi di due modelli di professionalità, quali quelli che sono stati avanzati da Pesce (1995). Questi due modelli vengono qui riportati in Tabella (6) e hanno lo scopo di dimostrare "come il modo in cui l'insegnamento è concepito può influenzare ciò che conta come conoscenza professionale" (Martin, 2005, p. 46). Il primo paradigma è il modello tecnico-razionale ed ha elementi di dottrina come di buon senso, di artigianato, di sistema e di competenza, mentre il secondo è il modello artistico professionale (Ibid, 2005). Tuttavia, il secondo sembra essere parallelo al paradigma suggerito da Turner-Bisset (2001) ed ha elementi di insegnamento di riflessione e arte (Martin, 2005). Ogni modello ha la visione di una prospettiva diversa, quindi, ognuno porterà ad un

modello di ITE (Ibid, 2005) che può essere influenzato dal contesto e appropriato a ciascuna persona.

| Il punto di vista professionale-artistico  | Il punto di vista tecnico-razionale   |
|--|---|
| Inizia dove le regole si dissolvono  | Segue le regole, le leggi, i programmi; utilizza routine, prescrizioni                    |
| Utilizza l'interpretazione e l'apprezzamento di pensare all'insegnamento                             | Utilizza la diagnosi / analisi di pensare all'insegnamento                                |
| Vuole creatività e spazio  | Desidera sistemi efficienti   |
| Cercare la conoscenza come temporanea, dinamica, problematico  | Cercare la conoscenza come afferrabile, permanente  |
| Teoria emerge dalla pratica  | Teoria viene applicata alla pratica   |
| C'è qualcosa di più caratteristiche della superficie   | Prestazioni visibile è centrale   |
| Vi è di più dell'insegnamento della somma delle parti  | Partendo e test per le competenze di base è di vitale importanza                          |
| conta il giudizio professionale  | Competenza tecnica è tutto  |
| mistero di guardare al centro delle attività professionali   | attività professionali si vedono come misurabili  |
| abbracciare l'incertezza   | Sottolineare la nota  |
| Ciò che è più facilmente risolto e misurabile è anche i professionisti dovrebbero essere attendibili | Norme devono essere fissate; le norme sono misurabili; le norme devono essere controllate |

|   |   |
|---|---|
| Sottolinea indagine, riflessione, riflessione   | Sottolinea la valutazione, l'ispezione, l'accreditamento            |
| Professionale in grado di sviluppare dall'interno   | Il cambiamento deve essere gestito dall'esterno                     |
| La qualità viene da un vigoroso approfondimento dei propri valori, dalle priorità, dalle azioni | La qualità è davvero la quantità di ciò che è facilmente misurabile |
| rispondenza professionale   | la responsabilità tecnica   |
| Questa è l'educazione   | Questa è la formazione  |
| Vede l'educazione come intrinsecamente utile  | Ritiene strumentale di apprendimento                                |

\* Fish, 1995

Tabella (6) I due modelli di professionalità.

Higgins e Leat (2001) rafforzano l'idea che i modelli di insegnamento e di formazione degli educatori "non si escludono a vicenda. ... Rappresentano punti di vista differenti, generati da diversi contesti e approfondimenti".

Tillema e Imants (1995, p. 148) hanno sostenuto nella loro ricerca sulla formazione per lo sviluppo professionale degli educatori, che "esiste una relazione dinamica tra la responsabilità del docente per il proprio apprendimento e i modelli di formazione che possono essere adottati nel campo"; essi sostengono che il modello tecnico-razionale è legato all'approccio per competenze, mentre il modello professionale-artistico è legato al approccio professionale. Anche se Martin (2005) concorda sul fatto che questi modelli sono utili, avverte che "sono anche generalizzati e possono semplificare eccessivamente i dati e che ogni caso ciascuno deve essere considerato nel suo contesto" (Martin, 2005, p. 49). Tillema e Imants (1995, p. 135) supporta

l'idea che l'insegnamento è un "mestiere" che si occupa degli aspetti pratici di insegnamento e vede la competenza come "pratica riflessiva". In una prospettiva di mestiere, la competenza può "...solo essere stabilita all'interno del milieu culturale dell'insegnamento stesso attraverso una ricostruzione della conoscenza in situazioni di vita reale" (Clandinin e Connelly, 1986), dove gli insegnanti imparano dalla loro esperienza. La struttura della conoscenza è in relazione ad "altre conoscenze educative di tutti i giorni": quindi, gli studenti hanno bisogno di costruire la conoscenza nel corso del tempo.

Si sostiene che la pratica riflessiva è una parte importante della preparazione professionale, in cui gli educatori stessi sono riflettenti sulle proprie capacità di insegnamento e risultati di apprendimento dei bambini (Elliott, 2005). Il processo di riflessione significa rivedere, ricostruire, reinterpretare e analizzare in modo critico il proprio insegnamento. Alzaydi (2010, p. 64) ha affermato che: "la pratica ha bisogno di teoria, la quale fornisce i principi e le linee guida" ma ammette che c'è un legame impegnativo tra teoria e pratica e che le teorie educative non sono facilmente applicate in pratiche di classe.

D'altra parte, vale la pena affermare che la conoscenza teorica è importante nella pratica degli educatori e nelle loro riflessioni. Tuttavia, Haggarty e Postlethwaite (2003) sostengono che le esperienze personali, in termini di relazioni e aspettative e valori, sono fattori importanti nel processo di riflessione. Ciò è reso evidente da Alzaydi (2010, p. 65), che ha dichiarato che "gli insegnanti non usano solo teorie formali ma anche teorie personali che sono state modellate dalle loro precedenti esperienze personali di apprendimento e di insegnamento".

### 3.1.8. Il quadro pratico e teorico del curriculum nelle scuole dell'infanzia in Palestina

Ogni scuola ha il suo proprio sistema, struttura, politica e il proprio curriculum. Il curriculum di autoapprendimento della scuola dell'infanzia auspica un focus sulla attività propria del bambino, attraverso la quale interagisce con vari materiali didattici e giocattoli che sono a disposizione nella scuola e che lo aiutano a scoprire la sua capacità e a svilupparla in conformità con il suo modello di crescita.

Questo tipo di apprendimento è utile ed efficace perché è coerente con il modo in cui i bambini imparano in età prescolare, ed è guidato dai suoi interessi e dalla motivazione secondo la sua natura.

Il curriculum nelle scuole dell'infanzia della Palestina si concentra sullo sviluppo dei valori islamici, sui principi di onestà e di autostima. Il ruolo dell'educatore in questo curriculum è quello di soddisfare le esigenze di ciascun bambino, aiutandolo a trovare le risposte alle domande che emergono dalla loro interazione con le cose e i diversi materiali presenti in tutto il mondo che lo circonda. Il ruolo degli educatori è quello di preparare l'ambiente educativo che incoraggia i bambini a fare esperimenti e a scoprire i fatti, le proprietà e le relazioni di cose diverse.

Il curriculum nelle scuole dell'infanzia è basato sull'orientamento degli educatori relativamente a come impostare la fase di pre-scuola per l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini.

Ogni scuola costituisce il proprio contenuto delle unità di apprendimento in maniera da soddisfare le esigenze, gli interessi e i livelli di sviluppo dei bambini. Vale la pena ricordare che le attività e le unità nel curriculum della scuola dell'infanzia in Palestina non sono metodi strettamente strutturati ma idee flessibili e suggerimenti per promuovere la creatività e l'iniziativa degli educatori.

Nessuno degli studi cui prima abbiamo accennato sono stati condotti nella regione araba e nessuno ha trattato variabili analoghe. Un unico studio è stato condotto per indagare la conoscenza della pratica professionale della lingua inglese come lingua

straniera per insegnanti esperti in Egitto. Questo studio ha rivelato sei aree principali di conoscenza dell'insegnante: "...l'oggetto, la pedagogia, gli studenti, l'ambiente di apprendimento della classe, il curriculum (Abdelhafez, 2010, p. 137). Inoltre, i risultati di questo studio hanno indicato le fonti che hanno contribuito alle conoscenze di pratica professionale degli insegnanti: esperienza, formazione in servizio, feedback da parte della comunità scolastica, consulenza di esperti, uscita degli studenti e studio post-laurea (Ibid, 2010). I partecipanti sono stati invitati a riferire queste fonti per l'insegnamento in generale, non solo per quanto riguarda l'insegnamento della lingua inglese (Abdelhafez, 2010). Per quanto riguarda il rapporto tra la conoscenza e la pratica insegnante, lo studio ha rivelato che questo si è riflesso in due modi: "il primo è che la conoscenza degli insegnanti ha rappresentato un modello operativo che ha sostenuto la pratica. Il secondo è di aver informato le decisioni in aula" (ibid, 2010, p. 2).

### 3.1.9. Definizione della professione

Gli educatori hanno un ruolo importante nella gestione dei servizi ed è quindi fondamentale che siano in possesso dei requisiti richiesti dalla normativa sia in materia di servizi per l'infanzia sia per quanto riguarda l'adeguatezza dei contratti di lavoro. Inoltre è indispensabile, all'interno dell'orario di lavoro, che siano evidenti i tempi dedicati all'attività frontale coi bambini e quelli dedicati al lavoro non frontale. Infine è assai importante la formazione permanente, in quanto stimola atteggiamenti di ricerca che permettono una rielaborazione positiva del lavoro e il miglioramento continuo dell'esperienza in corso.

Nell'analisi degli aspetti che contribuiscono a determinare la professione emergono tre principali componenti inerenti il modo in cui gli educatori potrebbero definire l'educazione della prima infanzia. Queste tre aree, che concernono gli aspetti funzionali, il sostegno della comunità e la politica di una professione, sono una versione condensata degli aspetti generali di una professione.

Tutti i partecipanti alla mia indagine hanno individuato che conoscenze e abilità sono necessarie per il lavoro, ma erano incapaci di articolare gli attributi specifici di ciascuna conoscenza, abilità o qualità. Questo a causa della dualità della natura della formazione della prima infanzia. I partecipanti hanno individuato che alcune cose non possono essere insegnate. Ciò è evidente nelle risposte che incorporano gli aspetti di nutrimento e di amare la gente. Ho osservato nelle risposte dei partecipanti anche la necessità dell'incorporazione di norme e dell'eticità nelle esigenze di lavoro. Questo è coerente con la letteratura, e come vuole il movimento all'interno delle organizzazioni professionali, che spinge verso l'eticità standardizzata. Le linee guida la misura in cui le norme e l'etica sono eseguite nelle impostazioni dei programmi, sono comunque discutibili in base alla inconsistenza del grado in cui questa categoria l'eticità è stata espressa dai partecipanti. Penso che gli standard e l'eticità siano difficili da identificare perché ancora una volta cadono nella sfera professionale personale dei singoli educatori. Orientamenti etici standardizzati possono aiutare la professionalità in campo educativo al fine di individuare i punti in comune; tuttavia, i singoli educatori ancora agiscono su situazioni basate su proprie convinzioni, atteggiamenti ed esperienze. Questo è direttamente correlato agli aspetti funzionali della professione che si occupano di lunga preparazione per la carriera. Alcuni sono stati solo attratti dal campo educativo, altri ne sono stati in qualche modo mentori. Questa constatazione rappresenta solo un aspetto della diversità e della ricchezza degli educatori nel campo della prima infanzia, ma più chiaramente evidenzia la mancanza di struttura nel settore in termini di carriera, pianificazione e longevità. Molti partecipanti non hanno intenzione di avere una carriera nell'educazione della prima infanzia. Credo che la mancanza di intenzionalità con l'entrata nel campo non perpetui il turn-over in coerenza a quanto indica la letteratura. Ad aggravare l'effetto dell'occupazione non intenzionale sono le risposte dei partecipanti che hanno individuato una scala generale di carriera sulla base dei modelli funzionali per alcuni educatori, ma irrilevanti per la famiglia a causa della inconsistenza dei requisiti di formazione e di esperienza relativamente ai diversi tipi di programmi per gli

educatori. L'inconsistenza di esperienza e dei requisiti di formazione richiesti per le licenze e i finanziamenti e fonti statali all'interno dei vari programmi crea un doppio standard tra gli educatori della prima infanzia. Questo doppio standard è uno dei motivi che spiega perché quello dell'educazione in età infantile è un ambito professionale che non è in grado di evolvere. Sia nei questionari che nelle interviste le risposte hanno rivelato un solo chiarimento identificabile come scelta di carriera a lungo termine, relativo all'insegnamento dello sviluppo del bambino in una comunità o all'Università. Credo che la mancanza di volontà, il doppio standard per quanto riguarda la formazione e l'esperienza e la possibilità di una carriera fortemente limitata, creino uno stato di disagio tra gli educatori.

### 3.1.10. Qualità

Cosa significa la qualità nei servizi educativi per le scuole dell'infanzia e come affrontare questo tema? E quali sono gli aspetti fondamentali della qualità?

La definizione di qualità è un "processo didattico intrinsecamente esclusivo, intrapresa da un gruppo particolare il cui potere e le pretese di legittimità permettono loro di determinare ciò che è da intendersi come vero o falso" (ibid. 94). Questo approccio soggettivo pone maggiormente l'accento sull'identificazione della qualità come qualcosa di tangibile e visibile, fatti salvo i valori e i principi per accedervi, basati su processi coinvolti nello sviluppo e nella fornitura di un servizio di qualità per l'educazione infantile pre-scuola.

Nel contesto del settore pre-scuola, i problemi della qualità si sono concentrati quasi esclusivamente sulle caratteristiche strutturali e sulla formazione del personale.

Commentando il grande successo di high scope Perry Pre-School study, Schweinhart (2004) ha sottolineato l'importanza delle caratteristiche degli educatori, le condizioni in aula e gli aspetti della qualità. Egli attribuisce il successo dello studio di alta portata in gran parte ai suoi educatori, che erano educativamente qualificati, esperti in

materia di istruzione partecipativa, capaci di aiutare i bambini a partecipare alla loro formazione e di coinvolgere le famiglie nella discussione a favore dei loro bambini. Schweinhart (2004) delinea ulteriormente quattro caratteristiche di educazione infantile per i programmi di pre-scuola, ritenuti essenziali per la previsione dell'abilità dei bambini:

- \* Avere libera scelta nelle esperienze di apprendimento partecipativo,
- \* Impegnarsi in alcune attività di gruppo,
- \*Avere molti e vari materiali disponibili,
- \* Avere educatori con più elevati livelli generali di istruzione.

Forte è dunque l'accento sul continuo sviluppo professionale. Il modello di "educazione degli adulti non era un modello di informazioni da versare in "un vaso vuoto", ma un modello che fornisce tempo e risorse per gli educatori al fine di riflettere su ciò che i bambini stanno imparando e sul proprio modo di insegnare per trovare modi per migliorare la pratica di insegnamento. Galinsky conclude che l'aspetto più critico della qualità è il rapporto tra educatore e bambino. In una revisione completa dei fattori che influenzano la qualità, l'OCSE (2006b) ha identificato sette aspetti di qualità che sono riassunte nella tabella (7)

| Aspetti                          | Descrizione   |
|----------------------------------|---|
| Qualità di Orientamento          | Impegno del governo attraverso legislazione nazionale, regolamentazione e iniziative politiche  |
| Qualità Strutturale              | Le strutture generali necessarie per garantire qualità nei programmi di prima infanzia.         |
| Concetto di Formazione e Pratica | Il quadro del curriculum, sostenere la conoscenza personale e l'applicazione di questa pratica. |

|   |  |
|---|--|
| Interazione del processo di qualità                       | Le esperienze dei bambini giorno dopo giorno   |
| Qualità operativa   | La gestione e la leadership (compresa la politica e di processo) che guidano il modo in cui un servizio è attivo   |
| Esito della qualità e prestazione del bambino             | L'ambiente e le interazioni che migliorano il benessere presente e il futuro dei bambini   |
| Le norme standard relative al convogliamento dei genitori | La collaborazione con gruppi di genitori; gli sforzi per migliorare l'ambiente di apprendimento a casa, la reattività ai valori culturali locali e norme, e la partecipazione alla programmazione integrata. |

Tabella(7) Aspetti di qualità nelle scuole dell'infanzia.

Anche se non esiste una definizione assoluta di qualità, il concetto comprende chiaramente sia le componenti strutturali che i processi. Mentre l'attenzione agli aspetti strutturali, quali il rapporto adulti / bambini e la salute e la sicurezza sono fondamentali, la variabile cruciale in termini di raggiungimento della qualità si riferisce ai rapporti tra i bambini e gli educatori. Altrettanto evidente il rapporto tra qualità ed educatori ben formati. Come risultato negli accordi internazionali (ad esempio la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo o l'accordo di Barcellona), insieme a prove inconfutabili di studi longitudinali e internazionali, numerose ricerche riguardano l'importanza della qualità delle scuole dell'infanzia nel raggiungimento di esiti evolutivi. Recentemente lo Stato Palestinese ha iniziato ad assumere una crescente responsabilità per la regolazione, il monitoraggio e il miglioramento della qualità rispetto a tale evidenza. In sostanza, i servizi educativi per l'infanzia in Palestina stanno vivendo un forte cambiamento dovuto a:

- la volontà di cambiamento e la volontà di modernizzare questo servizio.

- l'aumento delle offerte e la diversificazione dei soggetti presenti nel sistema.

Perché controllare la qualità nelle scuole dell'infanzia palestinese?

Un numero crescente di bambini si trovano in ambienti ECCE Palestinesi, sia a livello di pre-scuola che di scuola primaria. L'UNESCO (2006) sottolinea l'importanza dell'educazione nella vita dei bambini in un contesto in cui "le strutture, familiari e comunitarie si stanno evolvendo". Nei Paesi che stanno attraversando cambiamenti sociali ed economici rapidi, programmi di educazione per la prima infanzia completano il ruolo dei genitori e di altri accompagnatori nel crescere i figli durante i primi anni" (ibid: 118).

Questa dichiarazione solleva questioni fondamentali della qualità della educazione nelle scuole dell'infanzia: come notato da Blenkin e Kelly (1997), i benefici si maturano solo quando la prestazione è di alta qualità, chiaramente indicando l'importanza della qualità dei processi. Blenkin e Kelly (1997) sostengono che ci sono alcuni vantaggi per i bambini quando sono curati in "... istituzioni o altri contesti in cui la loro sicurezza è la principale o l'unica preoccupazione (ibid: xi). Tuttavia, Myers (2006) allude ai significativi benefici a seguito della partecipazione a tutti i programmi di educazione della prima infanzia – anche in circostanze in cui i programmi non possono essere classificati come di alta qualità. Egli sostiene che sarebbe inadeguato sottolineare la qualità in termini di risultati, dato che molti fattori, oltre che gli ambienti, sono in grado di influenzare i risultati. Nel complesso, è difficile determinare la misura in cui i risultati possono essere attribuiti a programmi dell'educazione infantile piuttosto che alle famiglie o alla comunità. In contrapposizione, Cleveland et al. (2006) e Lamb (1998), sostengono che il legame tra la qualità delle cure dei bambini e il loro sviluppo è probabilmente il risultato più consistente che emerge dalla ricerca nel corso degli ultimi due decenni. In Palestina, come nel resto dei paesi arabi "non c'è stata nessuna ricerca nel campo della qualità, sia in relazione agli indicatori di qualità che di valutazione degli aspetti più sottili e immateriali di qualità" (CECDE, 2003b, p. 141). Inoltre, la ricerca

educativa tende a concentrarsi sulla qualità degli interventi rivolti agli educatori. Probabilmente, la scarsità di ricerca può essere situata all'interno di un discorso educativo più ampio, dove storicamente la cura e l'educazione operano esclusivamente con poca comunicazione tra i due.

La polarità di cura ed educazione sono ulteriormente enfatizzati priorità della politica dell'istruzione sviluppate e realizzate nell'ultimi anni. Questa divergenza viene confermata dai risultati della relazione di fondo da parte dell'OCSE sulla Palestina 2012. Questo rapporto ha mostrato che, indipendentemente dalle ripetute dichiarazioni nei documenti di politica che evidenziano l'importanza e l'interconnessione della cura e dell'educazione, continua ad esserci una netta distinzione tra i due concetti. L'OCSE afferma che i servizi pre-scuola sono particolarmente concentrati sulla cura, mentre l'enfasi nella scuola primaria è interamente centrata sulla formazione, esibendo una mancanza di comprensione, a livello di politica, di come la cura e l'istruzione si sovrappongano e dell'importanza di combinare le due cose. L'intervento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione con l'aiuto di associazioni internazionali per l'infanzia e le esperienze di Reggio Emilia possono potenzialmente ridurre il divario tra la cura e l'educazione e la creazione di una "transizione senza soluzione di continuità". Queste iniziative sono basate sulla visione nazionale di bambini integrati nella strategia del National Children. Una tale concezione si basa su un approccio all'educazione infantile nelle scuole dell'infanzia che tenga conto dell'apprendimento all'interno di ambienti formali e informali, attraverso l'ingresso prima nella scuola infantile e quindi nella scuola primaria.

A questo proposito, l'OCSE (2004a, 2004b e 2006a) allude alle difficoltà incontrate dai bambini quando si confrontano con diverse aspettative e routine quotidiana. Quindi suggerisco che occorre prestare attenzione alla transizione delle sfide affrontate dai bambini che entrano a scuola. Allo stesso modo, nell'evidenziare il legame tra le transizioni e le esperienze di qualità per i bambini, sottolineo la necessità di un collegamento tra le due strutture. Così, esaminando il concetto di

qualità, un fattore chiave è la misura in cui entrambi i settori percepiscono e comprendono i loro rispettivi ruoli nel sostenere la transizione del bambino tra gli ambienti.

### 3.1.10. Modellare l'identità professionale

Questa parte del capitolo affronta l'identità professionale della scuola dell'infanzia e gli educatori infantili. Si esplora una serie di fattori che determinano l'identità professionale, i più importanti dei quali riguardano la formazione e lo sviluppo. Le conoscenze, la preparazione e le abilità degli educatori della scuola dell'infanzia si intrecciano con i contesti infantili. Nell'esplorare le conoscenze degli educatori, questa parte del capitolo esamina il dualismo tra conoscenza pedagogica del contenuto e la conoscenza della materia nella pianificazione e attuazione precoce del curriculum infantile. Anderson (2001) effettua una revisione della tassonomia degli obiettivi educativi che applica come strumento metodologico al fine di delineare i ruoli e le responsabilità della scuola dell'infanzia e degli educatori infantili.

La pre-scuola e gli educatori infantili erano a conoscenza della vasta gamma di fattori che modellano la loro identità professionale: sentimenti di appartenenza, la valutazione da parte dei colleghi, dei genitori e della società in generale e l'attuazione di una politica efficace. In termini di politica, vi era una diffusa insoddisfazione tra i dirigenti delle scuole dell'infanzia e il Ministero della Pubblica Istruzione. La politica è fortemente attiva ma fallisce miseramente in pratica. Tuttavia, dal mio punto di vista, l'aspetto più significativo dell'identità professionale riguardava le qualifiche degli educatori. Coloro che lavorano nel settore della pre-scuola sono stati disillusi sulla loro identità, ponendo la colpa sulla mancanza del requisito di una formazione obbligatoria. La mancanza del requisito di formazione ha gravemente minato la loro pratica e la loro identità. Noi ipotizziamo che il miglioramento dei livelli di

professionalità all'interno ECCE richieda che gli standard siano innalzati in relazione ai livelli di preparazione, credenziali e certificazioni.

### 3.1.10.1 Crisi di identità all'interno Delle scuole dell'infanzia

Coloro che lavorano nel settore della pre-scuola vengono da una lotta storica per il riconoscimento della loro professione (Helterbran e Fennimore, 2004; Lobman et al., 2007). Questa lotta è stata sostenuta dalla dicotomia tra cura e l'educazione, che rafforza la spaccatura e un approccio incoerente rispetto ai servizi basati su sistemi separati di cura ed educazione (Bowman et al., 2001; Dalli, 2008; Fabian et al., 2006; Urbano, 2008). Tuttavia, tale autocompiacimento culturale è sempre più in discussione da parte dei ricercatori e delle politiche sociali ed educative. Shonkoff et al., (2000) pretendono che la cura e l'educazione siano inseparabili e centrali nei servizi di qualità per i bambini. Shonkoff, Irwin (2000) si chiedono: "... che cosa si intende per cura dei bambini? Non è solo cura di giorno ... non è solo cura". Mentre il settore è percepito come cura (Moss, 2000) non vi è un consenso emergente sul legame tra formazione del personale, qualifiche e sviluppo professionale nella fornitura di educazione infantile. Allo stesso modo, non vi è accordo sulla necessità di sviluppare una strategia coerente che sia riconoscibile nella pratica professionale nel campo dell'educazione per la prima infanzia (CECDE, 2006).

### L'identità professionale degli educatori nella scuola primaria

Un insegnante viene definito come una persona la cui attività professionale "...comporta la trasmissione di conoscenze, attitudini e competenze che sono stabiliti per gli studenti in un programma educativo" (OECD, 2005, p. 26). Non include "...personale non professionista che sostenga gli insegnanti nella fornitura di istruzione per gli studenti" (ibid: 26). Questa definizione esclude chiaramente tutti coloro che lavorano al di fuori del dominio di istruzione formale, indipendentemente dal loro livello di qualificazione. Tucker (2004) fornisce un quadro di analisi che

consente di identificare una serie di fattori associati alla costruzione dell'identità professionale. All'interno di questo modello, l'identità professionale si trova alla confluenza dei percorsi storici, sociali, economici e politici, centrali per l'investimento nei meccanismi di formazione, sviluppo e supporto. La tabella (8) mostra i fattori associati con la costruzione dell'identità professionale.



|   |  |
|---|--|
| L'utilizzo di effetti ideologici di modellare il discorso ufficiale (attraverso la politica sociale ecc.) per determinare il potenziale trattamento dei bambini | La tensione dinamica tra 'macro' e 'micro' relazioni e aspettative (livelli, ruoli)    |
| Collegamento tra il discorso prevalente e le priorità e le pratiche contemporanee   | Influenza della formazione, cambiando obiettivi e metodi di valutazione del curriculum |

Tabella (8) L'identità professionale (Tucker, 2004).

L'identità professionale è intrappolata in un discorso sociale più ampio che si basa su valori, qualità personali, ideologia, status, formazione e qualifiche (Dalli, 2008; Tucker, 2004; Urbano, 2008). È il risultato di connessioni ed interazioni tra società e filosofie personali e tra formazione e pratica professionale. Di conseguenza, è un continuo cambio di identità. Bennett et al. (2004, p. 430) sostengono che a dispetto di essere formati a livello di laurea, gli insegnanti si concentrano più su "... l'istruzione

primaria che su competenze e approcci specifici per la pedagogia della prima infanzia". Questo è vero specialmente nel caso in Australia, Francia, Irlanda, Paesi Bassi, Regno Unito e Stati Uniti.

Il ruolo principale dell'insegnante è quello di attuare il programma di studi nella scuola primaria e ciò è sinonimo di identità professionale. Gli insegnanti hanno ruoli, responsabilità, termini e condizioni di lavoro e retribuzione chiaramente definiti, ognuno dei quali è monitorato dalla pubblica istruzione.

Fondamentalmente, non ci sono opportunità di avanzamento di carriera nel settore dell'insegnamento. In Palestina, gli insegnanti possono accedere soltanto a categorie di promozione limitati, nello specifico principiante e insegnanti con esperienza, con poca differenza di stipendio tra l'uno e l'altro. Il Consiglio dei insegnanti, legalmente stabilito nel 2006, regola le pratiche professionali degli insegnanti, sovrintende ai programmi di insegnamento e di formazione e mira a migliorare la loro crescita professionale. Fornisce insegnanti con un ampio grado di autonomia professionale, contribuendo a migliorare la loro professionalità, il loro status e il loro morale. Senza dubbio, gli insegnanti si inseriscono in maniera stabile all'interno dell'ordine sociale. Loro sono visti come preziosi collaboratori di società e sono considerati importanti, anzi fondamentale, per l'educazione dei bambini. Il loro valore e status professionale sono sostenuti da sistemi messi al loro sostegno.

Tutte le agenzie di formazione professionale sono associate alla professione degli insegnanti e alla loro identità. Ad esempio, la professione del medico è collegata alla Organizzazione Palestinian Medical. La medicina, la legge e il clero erano tradizionalmente concepiti come occupazioni che richiedevano un alto grado di preparazione nelle arti liberali o nella scienza, al contrario, la formazione del "semi-professionista", come ad esempio l'infermiere, richiede meno preparazione e il loro status è considerato di un livello inferiore a quello del medico (ibid: 213).

Indipendentemente da come queste professioni o semi-professioni siano viste, esse sono contrassegnate da una identità professionale immediatamente riconoscibile e

legata alle pratiche, all'etica, a codici e a valori fondamentali che le definiscono. Anche se l'OCSE (2006) sostiene che la posizione sociale degli insegnanti è rimasta relativamente immutata nel corso degli anni. Il Segretario Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, Sheila Nunan, ha detto che i bambini hanno il diritto di essere educati da un insegnante e che una persona con nessun'qualifica di insegnamento non è un insegnante. E' evidente che il ruolo e lo status degli insegnanti sono in fase di notevole cambiamento (OCSE 2006b). (Sachs, 2001 e 2003) sostiene che " l'identità professionale degli insegnanti è ricca e complessa perché è prodotta in un set ricco e complesso di relazioni di pratica" (ibid: 160). Si sottolinea la necessità di coltivare questa ricchezza e questa complessità "... in condizioni in cui vi sono il rispetto, la reciprocità e la comunicazione". (Ibidem: 160). L'appartenenza ad una comunità di pratica è fondamentale nel plasmare un'identità professionale (Sachs, 2001 e 2003). Essere accettato dai coetanei, la sensazione di appartenenza e di essere valutati sul posto di lavoro, sono aspetti significativi e affettivi di identità professionale. In tal modo, Woods e Jeffrey (2002) suggeriscono che gli insegnanti potrebbero essere costretti ad assumere identità multiple per soddisfare esigenze ed aspettative in competizione, il che può portare ad un senso di evanescenza ed incertezza.

### 3.1.10.2 L'identità professionale nelle scuole dell'infanzia

Fin dall'inizio, l'identità professionale nel settore della pre-scuola è oscura e carica di contraddizioni e sfide che si riflettono in tre punti principali:

- 1- salari bassi del settore,
- 2- diversità della forza lavoro,
- 3- assenza di un obbligo di formazione specifica.

Le opinioni espresse dall'OCSE (2001 e 2006) rivelano che coloro che lavorano con i bambini al di fuori del sistema scolastico pubblico hanno salari più bassi e sono tenuti

ancora meno ad avere una adeguata preparazione di insegnante. Infatti, la OCSE (2006: 158) osserva che "... gli educatori che lavorano nella scuola dell'infanzia sono meno ricompensati. Ancor più importante, quando i salari sono bassi, le opportunità di avanzamento sono limitate (ibid.). Di conseguenza, stipendi bassi contribuiscono al rischio di lasciare il campo per cercare lavoro altrove (Bogart et al., 2008; Jalongo et al., 2004). Jalongo et al. (2004) hanno raccomandato che le persone più competenti siano attratti e trattenuti all'interno della professione fino a quando non diventano maestri-insegnanti che possono facilitare lo sviluppo professionale della successiva generazione di educatori della prima infanzia. Un certo numero di ricercatori (Day et al, 2006; Flores et al, 2006; Tucker, 2004) concordano sul fatto che "... Le prestazioni di professionisti che lavorano con i bambini piccoli è modellato da due cose: la loro istruzione e formazione e la percezione che hanno sviluppato relazioni al valore sociale ed evidenziato l'importanza dei bambini e delle famiglie" (Swick, 1985: 73). Mahony e Hayes (2006) sottolineano che "... una mancanza di professionalità nel settore infantile, stipendi bassi, la mancanza di formazione del personale e cattive condizioni di lavoro" (ibid: 154) contribuisce in modo significativo a determinare il livello di qualità all'interno delle impostazioni.

Il basso status di ECCE è stato situato all'interno di un paradigma femminile, dove la costruzione tradizionale era quella della cura fisica intrapresa dalle donne, in prevalenza senza alcuna formazione (OECD, 2006). La cura dei bambini piccoli è stata trattata come una "... naturale conseguenza dell'istinto materno, un ruolo per il quale il ricompenso è intrinseco piuttosto che materiale" (Jalongo et al, 2004: 146). Carter e Doyle (2006) descrivono ECCE fondamentalmente come una questione pratica associata alle donne e ai bambini "... lontano dalle torri del mondo accademico" (ibid: 373). Tali dichiarazioni sono inutili e servono a minare l'identità e la professionalità nel settore specifico, oscurando nel contempo gli aspetti relazionali di valore di questo campo unico e specializzato. Come pratica professionale continua a dominare iniziative politiche ma la demarcazione professionale in ECCE rimane ambigua ed è associata a termini quali "assistente all'infanzia", "l'educatore di pre-

scuola non è professionista” e questi termini sono solo un esempio della moltitudine di descrittori usati per delineare le professioni di quelle persone che lavorano con i bambini del settore pre-scuola.

Nelle interviste, ho scoperto che la remunerazione di cura dei bambini in Palestina è stata estremamente bassa; vanno da 1 euro all'ora per quelli con un massimo di quattro anni di esperienza fino ad un massimo di 1,50 euro per quelli con più di dieci anni di esperienza. Queste tariffe sono molto più basse dell'attuale salario minimo nazionale pari a 3 euro. Moyles (2004) afferma che la paga deve essere "anatema" per coloro che insegnano i bambini e chiede: "... come può il progresso educativo essere separato dallo sviluppo, dalla cura e dalle circostanze familiari? (ibid: 17). In parole povere, gli educatori prescolari devono avere un piano e devono sapere che cosa vogliono realizzare con i bambini; ma, soprattutto, devono sapere come arrivarci. Nel loro studio per un'efficace pedagogia di apprendimento precoce, Moyles et al. (2002) trovarono che i praticanti non erano in grado di articolare le proprie conoscenze e competenze professionali e che tale incapacità può mettere un significativo vincolo sulle pratiche pedagogiche. Migliorare i livelli di professionalità nell'ambito della ECCE richiede perciò che gli standard siano innalzati per quanto riguarda i livelli di preparazione, le credenziali e la certificazione (Barnett et al, 2005; Bennett et al, 2004; Saracho, 2003).

Nel tentativo di definire il ruolo di un "pedagogista" (insegnante) in una scuola di Reggio Emilia, Edwards (1998) scrive che "... definiamo i nostri ruoli professionali in relazione l'uno all'altro ... [e] che possono essere definiti solo a partire dalla immagine del bambino; di conseguenza, le nostre immagini di maestro, scuola e famiglia ... contribuisce molto a quelle immagini" (ibid: 127). Chiaramente il ruolo di "pedagogista" si fonda su obiettivi, valori e filosofia condivisi. Edwards (1998) riassume questo in termini di "... discorso comune, un modo coerente di pensare e parlare dell'insegnante dentro e fuori della classe, sulla base di ... un'esplicita filosofia sul bambino come studente" (ibid: 179) e conclude che "... il linguaggio dell'istruzione serve ad organizzare e a riunire tutti i partecipanti al sistema di Reggio

Emilia in un'unica comunità" (ibid: 179). In Palestina, il concetto di comunità all'interno del settore pre-scuola è notevolmente minato dai discorsi dominanti alla base ECCE; nomenclatura, varietà del personale, basso status e l'assenza di un requisito di formazione specifica. Tuttavia, consapevole della realtà del settore in termini di mancanza di formazione e di pratiche deboli relative all'impostazioni ECCE, concludo che molto lavoro deve ancora essere fatto prima di essere incorporato come un dato nella psiche Palestinese.

UNESCO (2004) mette in evidenza il fatto che un certo numero di Paesi si sono spostati verso integrazione di sistemi divisi. Mentre la Palestina ha la strada lunga per essere aggiunta a questa lista crescente di Paesi (a seguito della costituzione della OMCYA), l'integrazione non è traduzione automatica di una piena integrazione dei due sistemi di servizi relativi alla cura e alla educazione (UNESCO, 2004).

Indipendentemente da prolifici sviluppi politici, l'integrazione dei settori di cura e di educazione continua a presentare una notevole sfida in Palestina. Commentando ECCE in Palestina, affermo che questo settore ha "evidenti punti deboli per quanto riguarda la sua visibilità e la sua influenza in una società altamente competitiva".

Garantire la specificità del campo dell'educazione della prima infanzia sotto gli auspici un Dipartimento governativo è irto di difficoltà e sfide.

### 3.1.11. La forza lavoro nel campo infantile

Il settore ECCE è altamente stratificato. È composto da un mix di educatori laureati e non laureati, educatori qualificati che hanno una formazione specialistica nel lavoro con i bambini così come lavoratori non qualificati senza alcuna formazione specialistica. Stone (2002) sostiene che tale diversità nella fornitura di personale incoraggia gli educatori delle scuole dell'infanzia a comportarsi in modi isolati e difensivi, dove manca un'identità unitaria o una credenza in se stessi come gruppo professionale condiviso. La mancanza di certificazione e di standard professionali uniformi crea una situazione confusa dove la qualità dell'educatore va da

insufficiente ad eccellente, a seconda della particolare situazione. Garet et al. (2001) associano il successo di iniziative di educazione ambiziose alle qualifiche e all'efficacia degli insegnanti. Nel contemplare il discorso professionale, istruzione e formazione sono fondamentali.

Molti ricercatori citano il collegamento tra i guadagni dello sviluppo del bambino e la formazione degli educatori (Bowman et al, 2001; Brooks-Gunn et al, 1994; Brooks-Gunn et al, 2002; Campbell et al, 2002; Melhuish et al., 2002; NESF, 2005; Ramey et al., 1998; Schweinhart et al., 1993; Sylva et al., 2003; Sylva et al., 2004; Schweinhart, 2004). In questo contesto, i ricercatori indicano una carenza di ricerche sull'efficacia dei programmi di preparazione degli educatori. In particolare, Sylva et al. (2004) dimostrano che l'impostazione che impiega personale con qualifiche più elevate dimostra maggiore qualità. Blatchford et al. (2002) trovano un legame simile tra le qualifiche del personale e i livelli di insegnamento diretto e il monitoraggio delle interazioni e sostenuto da un insegnamento condiviso. Inoltre, il personale con qualifiche inferiori lavora in modo più efficace quando opera fianco a fianco con personale più qualificato.

In un contesto di insegnamento la pratica professionale emerge quando un educatore esperto sostiene sfide e funge da guida per gli insegnanti principianti nella loro pratica di insegnamento" (Odell et al, 2000: xv). Infatti, Jacobs (2001) supporta il concetto di "impalcatura" come meccanismo appropriato nella preparazione degli educatori.

Commentando la connessione tra la formazione degli educatori e la qualità, Douglas (2004) reclama che la formazione avrebbe poco scopo se non riesce ad influenzare i bambini. Tuttavia, altri studi non hanno trovato alcun legame tra la qualità delle impostazioni e il numero di anni di esperienza o il livello di istruzione formale (Burchinal et al, 2002; Gore et al, 2007; Hanushek et al, 2007). Questo può essere indicativo a causa del basso impatto di molte attività di apprendimento professionale sulla pedagogia o per il limitato sviluppo professionale che molti insegnanti hanno

sperimentato (Gore et al., 2007). Doherty (2003) crea un collegamento tra la capacità di un settore da sviluppare e il mantenimento di una forza lavoro che è in grado di fornire servizi di qualità e la sua capacità di:

1. Garantire l'accesso diffuso per ottenere e mantenere le conoscenze, le competenze, abilità e attitudini necessarie alla pratica di qualità.
2. Assicurarci che la formazione di base fornisca ai bambini le conoscenze di base necessarie, oltre che le competenze e le capacità per l'ingresso nel settore educativo e servano come base per l'apprendimento permanente e l'acquisizione di conoscenze e competenze avanzate.
3. Fornire una scala educativa consentendo alle persone di passare ai livelli più elevati di competenza; la possibilità di creazione di posizioni di crescente responsabilità o una carriera orizzontale e trattenere nel settore le persone formate (ibid: 30).

Quando tutto ciò viene applicato al contesto del settore pre-scuola palestinese, emergono carenze in tutti gli aspetti di questo quadro. Il più notevole è in termini di progressione di carriera e fidelizzazione del personale.

In relazione alla questione Palestinese, esistono corsi per i laureati della scuola primaria mentre vi è una grande carenza per i corsi e le qualifiche nel settore della pre-scuola, alcuni dei quali hanno durata di un paio di settimane o magari qualche corso su internet. Bennett et al. (2004) sostiene che molti sono i Paesi legati a condizioni problematiche, dove l'impiego di personale non addestrato e sottopagato è di primaria importanza.

La qualità nelle scuole dell'infanzia si intreccia con la relazione tra bambino e educatore. Inoltre dipende dalla conoscenza e dalla comprensione degli insegnanti di come i bambini imparano e si sviluppano, così come dalla capacità di tradurre queste conoscenze in pratica. La teoria è fondamentale per facilitare l'apprendimento dei bambini nei contesti prescolari e primari. In questo capitolo è stato esaminato il contributo di Piaget, Vygotskij e Rogoff. Sebbene Piaget sviluppi le sue teorie in

termini di come l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini viene compreso, ha dato poca attenzione all'ambiente sociale nella vita dei bambini. Inoltre, la teoria di Piaget offre poco per delineare il ruolo del maestro. D'altra parte, i teorici socio-culturali, come Vygotskij e Rogoff, situano l'apprendimento in un contesto socio-culturale, al fine di dare il giusto riconoscimento al supporto delle conoscenze e delle esperienze adulti/coetanei nel sostenere l'apprendimento dei bambini. Sia Vygotskij che Rogoff esplicano un ruolo dell'educatore proattivo che coinvolge l'ambiente di apprendimento, abile nella organizzazione, pianificazione, attuazione e valutazione di un programma di studi e guida per l'apprendimento e lo sviluppo del bambino. La complessità e la natura sfaccettata del ruolo dell'educatore si incorpora all'interno della teoria socio-culturale ed è chiaramente legata alla conoscenza e alla abilità dell'insegnante. La mancanza di conoscenza e abilità può portare ad una messa a fuoco inadeguata sull'alfabetizzazione e la matematica nei primi anni. Pertanto, il legame tra formazione di qualità e insegnante è inequivocabile. A loro volta, gli alti livelli di formazione sono legati alla fiducia dell'educatore oltre che ad adeguate pratiche pedagogiche, di autostima e di identità professionale.

La percezione di professionalità rivela diversi aspetti di professionalità che può essere valutata a livello locale. Il primo di tali aspetti riguarda una generale mancanza di struttura all'interno del campo infantile. Gli educatori della prima infanzia non hanno alcun punto di ingresso chiaro nella professione, non possono definire con chiarezza gli aspetti fisici ed emotivi della professione, e le credenze e gli atteggiamenti personali sono spesso confusi con ruoli e responsabilità professionali.

Ciò fa sé che gli educatori della prima infanzia non siano in grado di articolare gli aspetti della loro professione e di rendere difficile la definizione del loro ruolo nella professione. Una minor professionalità spesso si presenta sotto forma di barriere personali piuttosto che professionali. Per un maggiore senso di professionalità serve rafforzare la stima e la fiducia degli educatori d'infanzia e fornire opportunità di condividere gli aspetti del lavoro emozionale che devono fare con i colleghi e con le famiglie.

La ricerca ha rivelato una ricchezza varia e dinamica delle informazioni su aspetti della professionalità tra gli educatori della prima infanzia locali. La diversità e la variazione tra i programmi, anche se ciò è auspicabile ad un certo livello, in realtà espongono alla mancanza di una struttura nel campo della educazione della prima infanzia. Formazione, esperienza e livelli d'istruzione sono lontani da ciò che è realmente vissuto dagli educatori in ambienti di lavoro. Anche se esistono variazioni tra i programmi, c'è una incapacità generale di indicare specificamente gli aspetti funzionali del lavoro.

È mia conclusione affermare che, al fine di muoversi verso un maggior senso di professionalità nel campo della prima infanzia, gli educatori richiedono di definire con chiarezza tutti gli aspetti funzionali del loro lavoro. Aspetti distinti nel campo dell'educazione della prima infanzia si verificano all'interno di un contesto di cura di gruppo e devono essere separati dagli aspetti della genitorialità al fine di fornire gli educatori una netta separazione tra gli atteggiamenti e le convinzioni personali e le linee guida professionali. Sia il Ministero della Pubblica Istruzione che gli Enti pubblici come Comune e Servizi sociali dovrebbero aiutare gli educatori a migliorare e a definire la loro professione. La partecipazione degli educatori ad organizzazioni professionali dovrebbe essere incoraggiata in tutte le fasi del loro sviluppo.

### 3.1.12. Genitori

La famiglia rappresenta la prima sede di educazione del bambino, la scuola dell'infanzia è il primo gradino di educazione extra familiare e da qui nasce la necessità di collaborazione tra questi due assi educativi per rispondere ai bisogni del bambino. I servizi per l'infanzia devono proporre e organizzare incontri con le famiglie e devono sostenere questi incontri e incoraggiare questi incontri per il bene del bambino. La famiglia deve essere il ponte tra il bambino e gli educatori e deve

partecipare alla vita della scuola in modo efficace per sostenere il proprio bambino in questo ambiente nuovo. Gli educatori, da parte loro, devono incoraggiare questa partecipazione per usufruire dalla esperienza dei genitori e per conoscere meglio il bambino al di fuori della scuola.

È dunque importante esplorare il costrutto del coinvolgimento dei genitori e la misura in cui i genitori sono, o possono essere, inclusi nella cura e nell'educazione dei loro bambini nella pre-scuola e nei contesti della scuola primaria. Sebbene i genitori siano stati citati come l'altra metà della equazione per educare i bambini, i risultati delle grandi ricerche mostrano un forte contrasto nell'interazione dei genitori all'interno dei singoli contesti. Nonostante un profondo e radicato desiderio di lavorare con i genitori, i risultati mostrano che c'è una varietà di fattori che compromettono il rapporto tra scuola e genitori, anche se primario è quello relativo alla capacità degli educatori di coinvolgere i genitori in modo significativo nell'essere l'altra metà nell'educazione dei loro bambini.

Aumentare il coinvolgimento dei genitori, per esempio, può rafforzare il sostegno a casa per l'apprendimento dei bambini e per motivante aspirazioni più elevate ai fini del miglioramento del rendimento scolastico e dell'aumento della qualità delle interazioni e delle attività che si realizzano a scuola. L'abilità dell'alfabetizzazione è un aspetto molto evidente per i genitori per capire se i loro figli stanno migliorando o no? Le aspettative dei genitori influenzano indirettamente il lavoro degli educatori, soprattutto per le loro preoccupazioni per l'alfabetizzazione e l'apprendimento nei primi anni di scuola. Inoltre, nelle scuole private l'effetto indiretto delle aspettative dei genitori è potenzialmente ancora più dannoso, per cui la Direzione della scuola tende a soddisfare le loro richieste a scapito di un curriculum ampio ed equilibrato adatto all'età dei bambini: la soddisfazione dei genitori è infatti molto importante per garantire che essi continueranno a portare i loro figli a scuola.

## L'importanza del coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia

Molte ricerche pedagogiche e psicologiche credono nell'importanza del coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia (Hoon, 1994). Le scuole dovrebbero fare in modo di costruire relazioni forti con i genitori, e i livelli di fiducia dei genitori possono essere ottenuti regolarmente. I bambini hanno bisogno di essere motivati a leggere e scrivere e anche di sviluppare capacità di ascolto efficace e di imparare l'alfabeto, oltre che parole nuove e diverse. Ciò può essere ottenuto attraverso una serie di attività anche durante il gioco (Blenkin e Kelly, 1996). Dodge e Colker (2000) hanno sostenuto questo punto di vista e hanno stabilito che i bambini possono iniziare a imparare e a scrivere a partire dall'età di 2-4 anni. Di conseguenza, a loro devono essere offerte attività importanti per sviluppare la loro potenza.

Nel sistema inglese Curtis e O'Hagan (2009) suggeriscono che gli educatori devono incoraggiare i bambini a scrivere e ad adottare competenze per scrivere in modo indipendente, così come preparare l'ambiente della classe e diverse attività utili a questo scopo. I genitori hanno la sola responsabilità di valutare e monitorare il raggiungimento degli obiettivi fissati nel programma di studi delle scuole dell'infanzia. Gli educatori valutano e sviluppano il curriculum in periodi di tempo regolari o quando è necessario. Il curriculum viene predisposto in collaborazione con i genitori e l'attuazione del curriculum viene valutato regolarmente assieme al personale. Questo piano mira a rispettare le opinioni e l'individualità dei genitori dei bambini per una migliore cura del bambino. Il personale ha la responsabilità fondamentale di osservare lo sviluppo dei bambini e di pianificare le attività, oltre che di valutare i piani individuali della scuola, e anche i bambini possono essere inclusi nella redazione e nella valutazione del piano in vari modi. Gli educatori hanno un ruolo fondamentale nell'informare i genitori sul programma, la didattica quotidiana e le attività svolte a scuola: la condivisione di informazioni e di idee richiede il rispetto, l'uguaglianza e la fiducia reciproca tra le parti e ciò è essenziale per il benessere del bambino. I genitori hanno sempre diritti e responsabilità per

l'educazione dei loro figli e sanno che questo aiuta a migliorare il livello del loro bambino. Così, gli educatori devono essere in grado di utilizzare le loro conoscenze e competenze professionali per creare un ambiente di collaborazione e cooperazione che possa aiutare a conoscere meglio il bambino. La collaborazione combina la conoscenza e l'esperienza da parte dei genitori e degli educatori in quanto entrambi hanno un ruolo importante nella vita del bambino. Il coinvolgimento dei genitori considerati la partnership per soddisfare le esigenze del bambino e la realizzazione del suo miglioramento in vista dei suoi interessi e dei suoi diritti è il principio guida di tutte le attività educative, che consistono in attività fisiche, esplorazione, gioco, apprendimento, ecc.

I valori, i commenti e le responsabilità sono divise tra genitori e il personale per il benessere del bambino. Considerando le esigenze specifiche della famiglia, il personale ha la responsabilità primaria di utilizzare approcci di partnership proprio all'inizio della prima educazione e cura del bambino, che potrebbero contribuire a soddisfare i desideri e le esigenze di entrambe le parti. Ai genitori dovrebbe essere fornito un ambiente favorevole in cui possano discutere la formazione del loro bambino con altri genitori e con tutto il personale, anche al fine di condurre lentamente i genitori alla cooperazione, il che è uno degli obiettivi della strategia di partenariato. L'approccio di partnership si occupa anche della individuazione precoce e immediata di potenziali bisogni del bambino e del supporto in alcune aree di crescita, sviluppo, apprendimento, in collaborazione con i genitori per disegnare i piani di sostegno al bambino. L'approccio di partnership nelle scuole dell'infanzia dovrebbe essere utile in una situazione problematica in forma di interazioni tra i genitori e lo staff della scuola dell'infanzia, che così permette al personale di essere a conoscenza e di soddisfare le esigenze individuali del bambino (Kaskela, 2004). Sottolinea inoltre l'importanza della cooperazione e della collaborazione tra i genitori e il personale entro le scuole dell'infanzia. Il supporto dei genitori è sempre prezioso nella vita di un bambino, ma ci sono alcune fasi della vita in cui un genitore deve essere coinvolto attivamente con l'istituzione che scelgono per il loro bambino, sia

per quanto riguarda l'istruzione che per il benessere del bambino. L'impegno dei genitori al giorno d'oggi è minimo in età prescolare ed è un problema internazionale: la maggior parte dei genitori han pochi contatti con il personale che lavora con i loro figli. Ci sono due principali cambiamenti demografici visti negli ultimi due decenni che hanno reso il coinvolgimento dei genitori nelle scuole più difficili. In primo luogo, la maggior parte delle madri dei bambini in età prescolare sono ora in forza lavoro. In secondo luogo, in molti Paesi quasi la metà di tutti i matrimoni finiscono in divorzio e una parte sostanziale dei bambini vive in famiglie monoparentali, e nel caso Palestinese, tanti figli sono rimasti orfani per la guerra.

La mancanza di interesse da parte dei genitori porta ad un basso livello di coinvolgimento dei genitori. Epstein (1990) suggerisce che al centro del problema vi è il fatto che pochi genitori sanno cosa aspettarsi dalla scuola o come potrebbero contribuire al processo di scolarizzazione del loro bambino. È la mancanza di conoscenze che funge da ostacolo alla creazione di alti livelli di coinvolgimento dei genitori. E anche molto chiaro che la mancanza di coinvolgimento dei genitori potrebbe essere legata al fatto che essi non sanno come agire ed aiutare il loro bambino o collaborare con il personale. Questo è un tema importante: se tutti lavorano assieme e si impegnano ad aiutarsi a vicenda nell'educare i bambini ci si renderà conto degli enormi cambiamenti e vantaggi per i bambini. Un certo numero di ricerche dimostrano che sostenendo il coinvolgimento dei genitori aumenta l'efficacia della formazione che i bambini ricevono. Hornbye (2000, Rapporti di Swap discussi nel 1993), sostiene che l'efficacia dell'educazione che i bambini ricevono aumenta quando i genitori sono semplicemente coinvolti come sostenitori nell'apprendimento dei loro figli e che progetti di successo nella scuola dell'infanzia e primaria e secondaria si realizzano laddove il coinvolgimento dei genitori è la componente principale. Un progetto di pre-scuola negli Stati Uniti (Swap, 1993) ha incluso un'ora di visite domiciliari settimanali per tutti i bambini e le loro madri. I bambini che hanno partecipato al programma hanno avuto successi

significativamente più elevati nei loro primi anni di scuola rispetto al gruppo che non vi ha partecipato.

Uno studio di follow-up ha rivelato che il programma ha prodotto benefici a lungo termine. Questi comprendevano l'aumento del successo accademico, la diminuzione del bisogno di collocamento nell'educazione speciale, meno disoccupazione e meno contatti con il sistema di giustizia penale. È stato suggerito che coinvolgere i genitori era la chiave per mantenere i benefici del programma. Hornby (2000) ha anche ricordato il lavoro di Ballantine (1999), che ha sottolineato che il coinvolgimento dei genitori comprende anche risultati positivi per una migliore comunicazione tra genitori e figli, un più elevato rendimento scolastico dei bambini i cui genitori sono coinvolti; la frequenza delle scuole superiori e comportamento meno dirompente, aumento della probabilità di completare la scuola superiore e frequentare l'università. In dipendenza da questo, conclude che il coinvolgimento dei genitori aumenta in essi il senso di realizzazione, che le aspettative dei genitori sono più elevate, che vi è un miglioramento delle abitudini tra i bambini e un aumento di probabilità che i genitori decidano di continuare la loro propria istruzione.

Il coinvolgimento dei genitori nella scuola e con gli insegnanti è stato creato per migliorare il rendimento scolastico dei bambini e il funzionamento sociale a scuola (Hattie, 2009; Jeynes, 2007). Il coinvolgimento dei genitori alle attività scolastiche è segnalato come causa del miglioramento dei comportamenti e degli atteggiamenti, inoltre migliora l'adattamento emotivo e il benessere (Hornby e Witte, 2010) e le competenze sociali (Hill & Craft, 2003). Alcune ricerche suggeriscono che il legame positivo tra genitori e scuola è un fattore predittivo del futuro successo sociale e scolastico dei bambini (Reid, 2007, Semke, 2010).

Non ci sono accordi universali su quale sia la forma migliore attraverso cui possono essere coinvolti i genitori. Il coinvolgimento può assumere molte forme, dalla partecipazione alla scuola come aiuto in classe o durante la pausa pranzo sino ad attività di base a casa come leggere al bambino, insegnare canzoni o filastrocche o assistere con i compiti. La maggior parte degli studi si concentrano sul

coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola e sul loro coinvolgimento a sostegno del bambino a casa.

La ricerca descrive i diversi strumenti di coinvolgimento dei genitori che potrebbero essere utili per favorire la loro partecipazione nelle scuole d'infanzia della Palestina. Gli elementi nelle indagini hanno in gran parte evidenziato la volontà e la prontezza dei genitori per relazioni di cooperazione tra scuola e famiglia, in particolare relativamente alla comunicazione con la scuola, al volontariato, all'apprendimento a casa, al processo decisionale nella scuola e alla collaborazione con la comunità.

Altre misure di coinvolgimento dei genitori consistono, in genere, nel valutare la frequenza e la qualità del contatto tra genitori ed educatori nonché la loro partecipazione alle funzioni scolastiche e alle attività sia a scuola che a casa (Dearing, 2006; Machen, 2005). Katz (1987) sostiene che gli insegnanti ben comprendono l'importanza di comunicare con i genitori e delle relazioni con i genitori, che “costituiscono una delle maggiori fonti di stress che sperimentano sul posto di lavoro”. Basandosi su un modello ecologico Rinaldi (2006) sostiene che ci sono tre principali protagonisti incorporati nell'impostazione dei rapporti scolastici: bambino, famiglia, educatore. Questi tre soggetti sono inseparabili e devono trovare integrazione. Indipendentemente dalla sua importanza, la pratica di coinvolgimento dei genitori continua ad essere considerata in maniera ambigua. I ricercatori evidenziano che il coinvolgimento è caratterizzato dal volontariato dei genitori e dell'aiuto dei bambini con varie attività (Carlisle et al, 2005; Jalongo et al, 2004) o da incontri annuali e richieste di contributi (Arnold et al., 2007). Crawford (2006) suggerisce che le scuole devono muoversi verso una visione che includa la partecipazione dei genitori.

Il coinvolgimento dei genitori, in particolare quella della madre, può essere compromesso dalla loro partecipazione al mercato del lavoro (Weiss et al, 2003; Stanley et al, 2006). Un studio di Luna e Ivins (2004) ha scoperto che il principale ostacolo al coinvolgimento dei genitori a scuola è relativo ad impegni di lavoro

(25%), alla mancanza di tempo (8%) e alle difficoltà per l'infanzia (67%). Epstein (1997) presenta una visione di coinvolgimento dei genitori in cui bambini imparano e crescono all'interno della scuola: tre sfere sovrapposte di influenza: la famiglia, la scuola e la comunità. Ogni sfera forma una collaborazione per rispondere al meglio alle esigenze del bambino. Epstein identifica sei tipi di coinvolgimento dei genitori che devono essere inclusi per avere una relazione di successo. Il suo modello riconosce le diverse esigenze e le aspettative delle diverse famiglie e degli insegnanti, che riflettono l'idea che ciò che funziona per una famiglia non può necessariamente funzionare per un'altra. Significativamente, il coinvolgimento dei genitori non è statica ma è bensì un fenomeno complesso dipendente dalle caratteristiche delle sfere di influenza sovrapposte e dalla natura e dalla relazione dei partecipanti.

| Tipo di coinvolgimento  | Scopo  |
|-------------------------|--|
| Genitori                | Aiutare tutte le famiglie a stabilire un ambiente domestico per sostenere i bambini  |
| Comunicazione           | Progettare forme efficaci, casa-scuola e scuola-casa e la comunicazione dei programmi scolastici e del progresso dei bambini |
| Volontariato            | Ingaggiare e organizzare l'aiuto dei genitori e il loro sostegno   |
| Imparare a casa         | Fornire informazioni e idee per le famiglie su come aiutare i bambini a casa con le altre attività curriculari               |
| Il processo decisionale | Includere i genitori nelle decisioni della scuola su certe attività  |

|  |  |
|--|--|
| <p>La collaborazione con la<br/>Comunità</p> | <p>Identificare e integrare risorse e servizi da parte della comunità per rafforzare i programmi scolastici, le pratiche familiari e l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini</p> |
|--|--|

Tabella (9) Il Modello di Epstein per il coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia.

Mentre la centralità della collaborazione tra scuola, famiglia e la comunità è fondamentale, Epstein e Sanders (2000) sostengono che, in pratica, educatori e genitori hanno poca comprensione tra l'uno e l'altro negli interessi dei bambini. C'è chi sostiene che la dissonanza tra docenti e genitori è fortemente influenzata dalle credenze degli educatori e dai loro atteggiamenti (Carlisle, 2005; Crawford 2006). Infatti, Lawson (2003) ritiene che gli educatori tendono ad ignorare i bisogni e le percezioni dei genitori. Lawson (2003) e Swick (2004) sottolineano entrambi che molti genitori ritengono di essere raramente consultati su questioni importanti relative alla scolarizzazione del loro bambini.

L'educazione infantile Palestinese si basa sulla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo oltre che su disposizioni costituzionali in materia di diritti fondamentali ed altre normative nazionali della Palestina. Costituire linee guida del Curriculum nazionale palestinese di educazione per la prima infanzia, potrebbe incoraggiare i genitori al coinvolgimento al fine di discutere sulle questioni educative con il personale e gli altri genitori, così da poter lavorare tutti assieme per sostenere lo sviluppo dei bambini nel modo migliore.

Ai fini di questa ricerca e della revisione della letteratura, ho preparato un elenco di elementi di coinvolgimento dei genitori nella città di Tulkarm. L'elenco originariamente era costituito da 22 articoli. Un focus group di 50 educatori

provenienti da Tulkarm ha discusso tutti gli articoli, concentrandosi principalmente sul fatto che i docenti possono valutare adeguatamente i gradi di coinvolgimento dei genitori per ogni elemento. A seguito della discussione, nel questionario che ho consegnato agli educatori ho dedicato una parte delle domande al coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia. Un totale di 65 educatori ha risposto al sondaggio. I risultati del questionario hanno mostrato che non esiste ancora la prassi del coinvolgimento dei genitori. Il punteggio delle risposte era al di sotto del 5% dei genitori coinvolti. Ad esempio agli educatori è stato chiesto di indicare quale è il tipo di coinvolgimento dei genitori, se questi sono disponibili a visitare la scuola, se sono molto coinvolti nella formazione del bambino, se parlano regolarmente agli educatori, se sostengono l'apprendimento dei loro figli a casa. Ho utilizzato una scala da 1 a 5, con il punteggio più alto che indica un grado di accordo più elevato rispetto al coinvolgimento dei genitori.

## Conclusioni

La scuola dell'infanzia può essere un periodo stressante per i bambini, educatori e genitori. Tuttavia, se gli educatori possono facilitare un maggiore coinvolgimento e collaborazione tra genitori e educatori, si tratterà di un processo più agevole. I genitori hanno bisogno di trovare una classe adeguata allo sviluppo del loro bambino, osservando diverse aule e confrontandosi con gli educatori nei loro piani educativi. Sia gli educatori della scuola dell'infanzia che i genitori possono aiutare il bambino in questa importante transizione (Silver, 2005; Broidy, 2003; Moffitt, 2002). Secondo Margetts (2003 e 2005) è importante la programmazione di colloqui individuali e di incontri di sezione per consentire la condivisione coi genitori dell'esperienza dei bambini e per illustrare il lavoro e le attività svolte a scuola, in quanto tali incontri favoriscono il rafforzamento della fiducia reciproca tra educatori e famiglia.

La ricerca ha rivelato una ricchezza varia e dinamica delle informazioni su aspetti di professionalità tra educatori della prima infanzia. La diversità e la variazione tra i programmi, anche se auspicabile ad un certo livello, evidenzia la mancanza di struttura che esiste nel campo dell'educazione della prima infanzia. Proposte di formazione, esperienza ed istruzione sono lontani da ciò che è realmente vissuto dagli educatori nell'ambiente di lavoro e anche se vi saranno variazioni tra i programmi, emerge una incapacità generale di indicare specificamente gli aspetti funzionali del lavoro. Pratica di insegnamento efficace si traduce in apprendimento di alta qualità, e richiede educatori esperti che non solo dovrebbero avere la conoscenza della materia, ma anche saper insegnare questa materia nei suoi contenuti pedagogici (Ball and Bass, 2000; Kennedy, 1998; Lee 2010, Shulman, 1986). È essenziale che vengano implementati gli standard di un curriculum di alta qualità. Tuttavia, il curriculum non indica se gli standard sono in funzione indipendentemente dai professionisti che li utilizzano. Per essere efficaci, i sistemi scolastici dipendono dal lavoro degli educatori qualificati che hanno una solida conoscenza della materia (Palla et al., 2005). Lavorare con i bambini e con le famiglie crea ostacoli allo sviluppo professionale continuo.

Lo stigma del lavoro delle donne e il valore della cura precoce e la formazione sono direttamente legati a questi ostacoli e sono spesso interiorizzati dagli educatori della prima infanzia. L'interiorizzazione di questi sentimenti negativi sfida molti educatori a giustificare e razionalizzare il loro lavoro con i bambini e con le famiglie di mantenerli in un costante stato di dissonanza. Questa dissonanza è compensata dalla partecipazione ad attività di sviluppo professionale che aiutano gli educatori dell'infanzia ad esperienze di lavoro con i bambini e le famiglie uniche.

La mia conclusione è che, al fine di muoversi verso un maggior senso di professionalità nel campo, gli educatori della prima infanzia devono definire chiaramente tutti gli aspetti funzionali del loro lavoro, sia fisico che emotivo; a tal fine è necessario promuovere negli educatori una netta separazione tra convinzioni

personali e atteggiamenti e linee guida professionali. L'accettazione e la promozione sia della didattica che dei servizi e degli aspetti sociali della educazione della prima infanzia dovrebbero aiutare gli educatori a migliorare e a definire la loro professione. La partecipazione ad organizzazioni professionali deve essere incoraggiata per gli educatori in tutte le fasi di sviluppo e di azione in ambiti politici più ampi al fine di muoversi verso una vera autonomia. L'espansione di questo studio può includere uno sguardo più dettagliato al lavoro con i bambini piccolissimi. Un'altra espansione di questa ricerca può comprendere l'esperienza degli educatori della prima infanzia con la lente più specifica della dissonanza cognitiva. L'identificazione delle aree in cui razionalizzare gli educatori infantili può giustificare le loro scelte professionali ed aiutare all'individuazione delle aree in cui le organizzazioni professionali possono facilitare la crescita e lo sviluppo professionale. Oltre ad essere in grado di articolare aspetti specifici del lavoro, vorrei raccomandare che ci sia un po' di esplorazione sulle differenze tra genitori e l'educazione della prima infanzia in ambito locale. Entrambe le parti di queste raccomandazioni potrebbero fornire modi per gli educatori della prima infanzia per identificare meglio gli aspetti unici del loro lavoro, e per fornire un sistema linguistico comune che permetterebbe agli educatori di cominciare a farsi fautori della professione in un'arena politica più ampia. La facilitazione tramite le organizzazioni professionali permetterebbe anche di aiutare a fornire gli educatori di uno strumento di collegamento con i pari e gli altri colleghi, a promuovere un maggiore senso di professionalità e di motivazione per perseguire la formazione continua e di sviluppo professionale, a pianificare e attuare programmi di studio adeguato allo sviluppo, a utilizzare capacità di gestione del gruppo, a favorire i rapporti con le famiglie, a sostenere la famiglia, la cultura e la società, oltre che ad incrementare l'impegno verso la professionalità.

I sistemi attuali palestinesi sono insufficienti a soddisfare le esigenze della forza lavoro. Corsi di divisione e di livello superiore di laurea in questo campo sono molto limitati e i docenti disponibili nei programmi sono diversi dai livelli di istruzione e di esperienza reale relative a bambini dai 3-6 anni.

Nonostante le variazioni nei profili degli insegnanti, gli educatori della prima infanzia continuano a cercare la formazione, l'istruzione e l'esperienza necessaria per servire al meglio i bambini e le famiglie nei loro programmi. E' chiaro che vi è una mancanza di studi in materia di convinzioni e punti di vista degli educatori in tutto il mondo della scuola dell'infanzia in generale e nel mondo arabo in particolare.

## **Parte teorica**

### **Seconda parte**

#### 3.2.1. Scuola dell'infanzia e scuola primaria

Alla fine della scuola dell'infanzia i bambini affrontano una nuova fase completamente nuova, con ambiente, insegnanti, compagni, spazi, metodi di lavoro e esigenze diversi. In questa fase è di grande importanza il trasformare l'identità del bambino ed è fondamentale l'essere accompagnato dalla famiglia in modo equilibrato e vivere la nuova vita scolastica nel modo più naturale possibile. Dall'altra parte, l'atteggiamento dei insegnanti verso questi nuovi allievi deve essere teso a favorire un ambiente accogliente e tale da favorire la continuità educativa e garantire un passaggio armonioso per facilitare l'integrazione nella scuola primaria. Per agevolarne il percorso è importante che i docenti dei due settori (infanzia e primaria), pur nella loro specificità e autonomia, garantiscano coerenza negli approcci metodologici e nei ritmi, con l'obiettivo di rispettare ogni bambino, senza travalicare il proprio ruolo o senza sostituire l'altro. Questo passaggio può migliorare, arricchire e stimolare il processo conoscitivo del bambino evitando ripetizioni inutili, fratture o incoerenze pericolose. Ogni educatore, a qualsiasi livello insegna, dovrebbe ritenere

essenziale il comprendere il patrimonio conoscitivo del singolo allievo nel momento in cui lo incontra per la prima volta. Ciò significa non prescindere dalla considerazione delle conoscenze costruite nei fertili anni della scuola dell'infanzia; una reale continuità educativa deve mettere il bambino nella condizione di riconoscere le tracce del proprio percorso di crescita e di ritrovarle nella nuova scuola.

Nell'affrontare la questione della continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria esistono peraltro alcuni rischi che vanno monitorati con grande attenzione. In primo luogo si tratta di evitare l'eventuale sottovalutazione delle esperienze più significative per i più piccoli, quali le routine e il gioco, il disegno, per privilegiare stimoli e proposte tese a una formalizzazione precoce delle conoscenze. Il rischio, in altri termini, è quello di impostare la scuola dell'infanzia privilegiando il terzo anno del bambino, quando cominciano a manifestarsi le competenze educative e linguistiche.

È poi importante organizzare esperienze di continuità con la scuola dell'infanzia. Gli educatori della scuola dell'infanzia, infatti, debbono porsi il problema del rapporto con i colleghi della scuola elementare tramite la redazione di una scheda per ogni bambino e l'analisi del suo comportamento durante i tre anni di pre-scuola, puntare sulle capacità di ogni bambino e sulle difficoltà incontrate al fine di consentire all'insegnante la miglior conoscenza del bambino che davanti a sé e per poter coinvolgere i bambini in esperienze sempre più formalizzate e in grado di avvicinarli ai codici della cultura di appartenenza. In altri termini, si tratta di avere chiaro che l'acquisizione della prospettiva della continuità non deve portare all'omogeneizzazione della scuola dell'infanzia e della scuola primaria le quali, al contrario, devono mantenere la specificità dei loro diversi progetti educativi.

Lavorare per la continuità, in altri termini, non può significare il misconoscimento della discontinuità e della sua funzione di stimolo. A questo proposito si tratta anche di avere chiaro che lo "snodo" del rapporto tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

è in primo luogo organizzativo piuttosto che didattico e che occorre riflettere sulle “regole” che vengono mantenute oppure cambiate nel momento del passaggio. Il cambiamento, infatti, non è di per sé stesso negativo ma, anzi, la novità ha intrinseche potenzialità che valgono in particolare per i bambini. I momenti e le situazioni di discontinuità debbono pertanto essere pianificati e a ciò si può giungere solo con un rapporto organico tra la scuola dell’infanzia e la scuola primaria, all’interno del quale deve svilupparsi preliminarmente una conoscenza reciproca, la più approfondita possibile, in modo che siano eliminati equivoci e incomprensioni determinati dal retaggio storico oltre che da comportamenti e atteggiamenti divenuti ormai il costume educativo quotidiano degli educatori delle scuole dell’infanzia. La scuola dell’infanzia, in effetti, ha puntato in questi anni sulla valorizzazione del rapporto individualizzato con il bambino, sottolineando l’importanza di momenti particolari – considerati giustamente occasioni privilegiate di relazioni, quali quelli dell’inserimento e delle “routine”.

In mancanza di punti di riferimento, in alcuni casi gli educatori della scuola dell’infanzia tendono a “copiare” un modello di scuola dell’infanzia finendo per accentuare l’importanza dell’attività di sezione e per non considerare in misura sufficiente la rilevanza educativa della complessiva vita entro la scuola stessa, che in effetti è poi di fondamentale importanza per i bambini dei primi anni di vita. Oltre alla conoscenza tra le due istituzioni occorre anche avere chiaro che il rapporto tra la scuola dell’infanzia e la scuola primaria potrà realizzarsi, nella situazione attuale, solo nella prospettiva di una continuità “minima” che si sostanzia di una serie di attività e iniziative comuni. Queste possono consistere in primo luogo nell’organizzazione di visite reciproche all’ultimo anno di scuola dell’infanzia, attraverso cui i bambini della scuola dell’infanzia possono conoscere i più grandi della scuola primaria ed entrare in contatto con gli adulti con i quali lavoreranno durante l’anno successivo. Al contempo, la conoscenza delle strutture, se non limitata a poche visite episodiche, può costituire elemento di rassicurazione per i bambini della scuola dell’infanzia. Allo stesso modo possono rivelarsi utili anche incontri fra i

genitori, in maniera che quelli dei bambini frequentanti la scuola primaria informino gli altri a proposito della loro attuale esperienza. Questo ancora non succede neanche in paesi più avanzati in questo campo, per esempio in Italia non esiste un incontro tra i genitori di entrambe le scuole. C'è solamente una visita dei bambini della scuola dell'infanzia di un paio di ore alla fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. A tale riguardo, potranno essere utilizzate anche alcune occasioni ludiche, quali feste collettive, mediante cui sviluppare quello spirito di gruppo che è foriero di risultati in più direzioni. È ovvio che, in questo contesto, saranno determinanti le modalità di interazione tra le educatrici della scuola dell'infanzia e quelle della scuola primaria. Non ci si potrà limitare, in effetti, ad alcune riunioni sporadiche, realizzate magari sul finire dell'anno ma si dovrà, al contrario, prevedere un percorso continuo durante il quale organizzare anche alcune attività comuni. Significativa, ad esempio, potrebbe essere anche la programmazione di un progetto didattico di lungo periodo – che magari trae spunto dal personaggio di una storia – che inizia nella scuola dell'infanzia e trovi poi il suo completamento nella scuola primaria. In questo modo, infatti, i bambini ritroverebbero nella nuova realtà alcune tracce della vecchia ed esse avrebbero una qualche funzione di “oggetto transizionale”. Tali incontri tra gli educatori dovrebbero inoltre servire per confrontare gli stili educativi, in maniera da renderli coerenti. Non si tratta, in effetti, di ricercare un'omogeneità di comportamenti che potrebbe rivelarsi anche elemento di passivizzazione. Ma è evidente che occorre realizzare alcuni atteggiamenti educativi ed effettuare delle scelte metodologiche che abbiano una loro coerenza. Più precisamente, si tratta di avere chiaro che l'adulto deve sviluppare un atteggiamento “incoraggiante”, puntando a sviluppare nel bambino autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Al contempo tutti gli educatori devono confrontarsi ed essere orientati da una serie di principi, primo fra i quali la capacità di comprendere la realtà specifica del singolo bambino, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale oppure dall'ambiente familiare di provenienza. In questo caso, infatti, i bambini si sentiranno

considerati e acquisiranno più facilmente quella sicurezza che è imprescindibile per potersi impegnare proficuamente nelle esperienze che verranno loro proposte e che sono essenziali per favorire uno sviluppo onnilaterale e completo della loro personalità.

Nel loro insieme, nelle sfide di fronte ai bambini che iniziano la scuola tanto i genitori che gli insegnanti giocano un ruolo chiave nel dotare i bambini di competenze per affrontare al meglio le difficoltà di transizione. Sia gli educatori che i genitori dovrebbero lavorare in cooperazione per incoraggiare e sostenere i bambini ad interagire con i loro coetanei e con gli adulti in modo positivo. Entrambi dovrebbero sostenere i bambini a sviluppare fiducia in sé stessi.

Nelle scuole dell'infanzia possono essere implementate molte strategie che daranno ai bambini la possibilità di migliorare le loro capacità di prontezza per l'istruzione. Tuttavia, le strategie di successo richiedono la cooperazione tra genitori e scuola, in particolare con gli insegnanti (Hornby & Witte, 2010). Margetts (2003) suggerisce che i genitori che visitano spesso la scuola e partecipano nelle attività scolastica hanno effetti significativi sui bambini. I genitori svolgono un ruolo fondamentale nell'educazione dei loro figli: il loro coinvolgimento influenza significativamente i risultati del comportamento del bambino oltre che il suo rendimento scolastico e l'autostima. Nelle scuole dell'infanzia in Palestina gli educatori non cercano di coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche né di informarli delle attività svolte né di farli partecipare alla formazione dei loro figli. A questo punto bisogna sostenere strategie per cambiare le aspettative sia da parte della scuola che cambiare l'ambiente familiare. In effetti la situazione può dirsi grave. Dal mio questionario emerge che il coinvolgimento dei genitori è una delle sfide principale della mia ricerca.

Una serie di risultati di ricerche internazionali hanno sottolineato che gli studenti con i genitori coinvolti nella loro scuola tendono ad avere un minor numero di problemi di comportamento e un miglior rendimento scolastico ed hanno maggiori probabilità di completare le scuole superiori rispetto agli studenti i cui i genitori non sono coinvolti nelle loro scuole.

Creasey (1995) fa notare che i bambini aggressivi rischiano di manifestare comportamenti ansiosi e irrequieti o intensificare loro durante la transizione verso la scuola; di conseguenza, le sfide che affrontano i bambini che iniziano la loro esperienza nelle scuole dell'infanzia deve essere gestita intenzionalmente, poiché questi bambini hanno bisogno di acquisire competenze necessarie per affrontare al meglio le difficoltà di transizione. Ecco dunque che entrambi i genitori e gli educatori scolastici possono incoraggiare i bambini e sostenerli ad interagire con i coetanei e gli adulti in modo positivo, per far fronte alle frustrazioni e alle restrizioni. Il coinvolgimento più efficace dei genitori potrebbe essere quello di sostenere i bambini a sviluppare fiducia in se stessi e di fornire opportunità di sperimentare il successo di fronte a cose nuove o ad imprevisti. Margetts (2005) aggiunge che quando ai bambini sono offerti una guida costante e un supporto per essere responsabili, controllare i loro sentimenti, comportarsi in modi accettabili e premurosi, senza disturbare gli altri, essi sono più propensi a mostrare un autocontrollo.

Le scuole devono essere consapevoli che nella progettazione di politiche e interventi educativi, i responsabili delle decisioni dovrebbero essere maggiormente a conoscenza dell'influenza del coinvolgimento dei genitori nel successo dei bambini. Le scuole dovrebbero riesaminare le loro politiche in materia di coinvolgimento dei genitori e sviluppare una strategia educativa in cui la famiglia e gli insegnanti assumono la responsabilità reciproca per i risultati dei bambini, soprattutto per quanto riguarda la regolazione.

I risultati consentono di verificare che il coinvolgimento dei genitori è una componente importante della vita scolastica, soprattutto per gli studenti che hanno frequentato le scuole dell'infanzia. Il Ministero della Pubblica Istruzione palestinese deve incoraggiare le scuole dell'infanzia ad implementare diverse strategie che aiutino i bambini ad avere l'opportunità di visitare la scuola primaria al fine dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e, con il sostegno dei genitori, potrebbe aiutare i bambini di familiarizzare con le nuove impostazioni della scuola. Si ritiene

che i bambini abbiano così maggiori probabilità di adattarsi alle nuove esigenze e aspettative. L'idea è quella di lavorare con i genitori per aiutare i bambini a diventare più preparati e per rendere il passaggio alla scuola più semplice, favorendo la fiducia in se stessi.

Per aiutare i genitori, gli educatori devono incoraggiare ed organizzare visite alla scuola primaria; possono chiedere ai bambini di essere accoppiati con altri bambini della scuola primaria, mentre i genitori si incontrano con il docente e altro personale della scuola. Le scuole sono altresì incoraggiate ad informare i genitori che i bambini sono entusiasti di andare alla scuola ma allo stesso tempo si sentono in apprensione. Questi tentativi sono in linea con altre ricerche empiriche che fanno notare che la presenza di impostazioni educative, come ad esempio l'ambiente scolastico o i compagni di gioco, viene associata ad una migliore regolazione a scuola dei bambini, che dimostrano più alti livelli di comportamenti appropriati (Howes, 1988; Margetts, 2003). I Paesi in cui la preparazione per la scuola primaria è un obiettivo centrale adottano o continuano ad adottare una concezione di programmi molto influenzati dal modello di scuola primaria. L'OCSE valorizza cinque aree in cui i bambini si differenziano notevolmente, vale a dire (1) il benessere fisico e lo sviluppo motorio, (2) lo sviluppo sociale ed emotivo, (3) l'approccio all'apprendimento, (4) lo sviluppo del linguaggio e (5) lo sviluppo cognitivo. Tuttavia, l'OCSE (2006 e 2009) sostiene che i programmi e le metodologie utilizzate sono "... poco adatti alla psicologia e alle strategie di apprendimento naturali dei bambini" (2009: 15). Per di più, molti di questi programmi si svolgono in aule con elevati rapporti adulto / bambino possono essere prevalentemente insegnati direttamente (ibid.). Viceversa, Carol Aubrey, (2000) suggerisce che le scuole dell'infanzia, con il loro più generoso rapporto adulto / bambino e un curriculum basato sulle attività, possono essere maggiormente adatte alle esigenze dei bambini più piccoli. Tuttavia, le scuole dell'infanzia in Palestina non sono caratterizzati da condizioni di apprendimento ottimali e ci sono punti di vista contrastanti per quanto riguarda l'adeguatezza e l'efficacia delle impostazioni dei primi anni. Ad esempio, Myers (2006) mette in evidenza la tendenza nei programmi

delle scuole dell'infanzia di pensare in termini di sviluppo integrale che permette ai bambini di maneggiare livelli di attività fisiche, sociali, intellettuali, emozionali e morali sempre più complessi. Spodek e Brown (1993, p. 101) fanno notare che molti programmi sono costituiti da un insieme di attività vagamente correlate piuttosto che riflettenti qualsiasi modello di curriculum.

Il costrutto tradizionale di preparazione scolastica è criticato per la sua attenzione sproporzionata rispetto all'abilità, così come la sua stretta attenzione per l'efficacia, con misure di esito semplicistiche che guardano solo alle competenze, alle conoscenze e alle abilità nel breve termine, che sottovalutano seriamente la questione" (Pascal e Bertram 1999, p. 93). Attività come riempire gli spazi vuoti, fogli di lavoro e colorare, servono solo a rendere il processo di apprendimento più difficile (ibid.). Indicando carenze all'interno del sistema educativo, Moreno e Dongen (2006) sostengono che se la qualità è scadente "... i bambini possono essere spinti fuori ". Inoltre, Sullivan (2005) sostiene che la scuola "Codici di comportamento, le aspettative di allievi" motivazioni e le aspirazioni, gli stili di discorso, e il curriculum formale presentano una cultura che non ha senso per molti alunni. Senza dubbio, la disponibilità della scuola e il successo della scuola sono determinati da più abilità accademico, motivazioni per i bambini, l'orientamento all'apprendimento e comportamenti che servono anche come determinanti del successo scolastico (Alexander, 1993; Reynolds, 1989). Secondo l'Associazione Nazionale per l'educazione dei bambini (NAEYC) (1995) "... il costrutto tradizionale di preparazione indebitamente pone l'onere della prova sul bambino è la responsabilità delle scuole per soddisfare le esigenze dei bambini quando entrano alla scuola "(ibid: 1). Piuttosto che inserire il peso della prontezza sui bambini, gli educatori sono chiamati a riconsiderare le credenze tradizionali del ruolo della scuola per aiutare i bambini a continuare l'apprendimento e riuscendo nella cultura della scuola (Katz, 1991; Dockett e Perry, 2002).

In Palestina, l'economia e un focus sul consolidamento del futuro attraverso la conoscenza della società, guida una forte attenzione sullo sviluppo cognitivo, il

dominio in qualche modo privilegiata e percepito come un elemento indispensabile di progresso. In una società che è sempre più caratterizzata dalla necessità di realizzarsi. Katz (1993) sostiene che i programmi delle scuole dell'infanzia sono sempre più in pericolo di essere modellati sul modello industriale o in fabbrica aziendale in modo pervasivo. Inerente all'interno del paradigma della prontezza della scuola, è il pericolo di perdere di vista l'importanza di educare il bambino, Rinaldi, (2006). Secondo Arnold (2007), un'istruzione di qualità è sempre più accettata come andare al di là del apprendimento accademico, i bambini che comprendono lo sviluppo sociale ed emotivo, il loro benessere fisico e la protezione dal male. Pertanto, lo sviluppo educativo che va oltre il semplice sviluppo intellettuale, cognitivo o culturale richiede un programma su misura (Ibid.).

| Area di sviluppo | Preparare i bambini a:  |
|------------------|---|
| Sociale          | Condividere, giocare e interagire con gli altri, lavoro in gruppo   |
| Indipendenza     | Legare le proprie scarpe, lavarsi le mani, aprire un sacchetto, una scatola, dividere il loro pranzo, usare un paio di forbici, usare li pastelli |
| Linguaggio orale | Ascoltare storie, canzoni e filastrocche, partecipare, chiacchierando e ascoltando  |
| Accademico       | Ordinare i numeri, il gioco, fare puzzle, lavorare con le mani; filo e tallone dare colore all'interno delle linee                                |

Tabella(10) Aspettative degli educatori per preparare i bambini alla scuola primaria.

### 3.2.2. Sintesi del Capitolo

Il capitolo ha offerto prove sostanziali di ricerche su quelle che sono considerate le basi di conoscenza fondamentali per l'insegnamento. Attraverso questi punti di vista, è chiaro che vi è una certa sovrapposizione tra tali basi e la PACK, che svolge un ruolo cruciale nella didattica efficace e rafforza tutte le altre forme di basi di conoscenza per l'insegnamento. Dal momento che gli studi sui programmi della scuola dell'infanzia in Palestina sono ancora scarsi, questa revisione della letteratura ha aiutato a capire i programmi delle scuole dell'infanzia in materia di istruzione prescolastica nel contesto Palestinese, anche in riferimento alle conoscenze e credenze degli educatori, che a sua volta hanno aiutato il ricercatore a costruire il modello teorico dell'indagine. Questo modello individua le idee importanti di insegnamento e di apprendimento nella educazione prescolastica da utilizzare per la preparazione degli educatori nel campo delle scuole dell'infanzia.

Fornire esempi di studi internazionali ha aggiunto profondità al contesto di questo capitolo ed ha aiutato ad interpretare le credenze degli educatori e le loro esperienze di apprendimento e di insegnamento nel particolare contesto sociale e culturale in Palestina. Inoltre, questo capitolo ha fornito alcuni spunti sui metodi di raccolta dei dati per lo studio in corso e sul modo in cui il ricercatore ha contribuito alla raccolta di dati utili. Il capitolo seguente tratterà l'analisi dei questionari rivolti agli educatori e ai genitori.

## Capitolo quattro

### 4.1. Questionari

Le indagini basate su questionari rappresentano uno degli strumenti più comuni utilizzati dai ricercatori per stabilire le preferenze dei partecipanti. Il questionario è uno strumento efficace per la raccolta dei dati quantitativi e qualitativi. Quindi, la consapevolezza delle tecniche di progettazione il questionario è essenziale per qualsiasi ricercatore che voglia stabilire opinioni e credenze sulla materia specialistica. Il questionario come tecnica è stato discusso da Julien (2008, p. 848) in questi termini:

1- La formulazione di domande come linguaggio deve essere significativa per i partecipanti: si tratta di "linguaggio semplice, diretto e bisogna fare in modo che il linguaggio sia adatto alla collaborazione e agli interesse dei partecipanti; le domande devono essere chiare, precise e applicabili a tutti i partecipanti; le domande tradotte da una lingua all'altra "dovrebbero essere ricontrollate per evitare errori non intenzionali"; vanno evitate "domande a doppia canna" e "domande che includono un'alternativa implicita".

2- Domande di sequenziamento, si riferisce al flusso di articoli che dovrebbe seguire la logica delle risposte. A questo proposito, le domande di gruppo devono essere simili nel contenuto.

3- L'aspetto generale deve essere attraente e facile da completare. È necessario tenere conto della disposizione del questionario tra cui le dimensioni, il font, il colore e la qualità della carta (se del caso). Inoltre, dovrebbero essere fornite chiare istruzioni che guidano i partecipanti e facilitare la loro opportunità per eventuali commenti e comprendere una frase di ringraziamento.

Il principale vantaggio dei questionari è quello di far risparmiare il tempo al ricercatore in quanto possono essere distribuiti ad un campione e le domande sono scritte esattamente nello stesso modo per tutti i rispondenti. Ho incontrato personalmente i partecipanti e presentato loro i questionari. Così, il questionario è

stato somministrato in primo luogo per scoprire quali sono i problemi principali e si è basato sulle risposte dei partecipanti; quindi l'obiettivo è stato quello di approfondire ulteriormente le questioni emerse nei colloqui con gli educatori coinvolti, prendendo spunto dal contenuto del programma e dal curriculum prescolare in Palestina.

Ho iniziato la mia raccolta di dati tramite un questionario biografico agli educatori.

Il questionario è stato uno dei miei principali metodi di raccolta dei dati e mi ha permesso di raccogliere un background di base in maniera abbastanza semplice e ottenere informazioni che potrebbero esser state utili in seguito. Inoltre, i questionari sono adatti per la raccolta di informazioni iniziali su atteggiamenti e percezioni. In relazione al mia ricerca, ho scelto di utilizzare un certo numero di elementi nel questionario con i docenti al fine di:

- raccogliere informazioni di base sulle carriere degli insegnanti e lo sviluppo professionale,
- stabilire un rapporto non minaccioso con gli educatori e per farli sentire rilassati (un numero ben alto degli educatori si comportava con me in maniera attenta perché pensavano fossi un ispettore),
- risparmiare tempo durante le interviste successive avendo già tutte le informazioni di base necessarie.

Le voci del questionario sono stati classificate utilizzando quattro livelli, similmente alle scale Likert bipolari, ad esempio: (1) molto adeguato, (2) adeguato, (3) poco adeguato, (4) non adeguato. Questa parte del sondaggio comprendeva anche le cinque capacità di insegnamento, ovvero comunicazione, gestione del comportamento, preparazione accademica, competenza sociale, competenza emozionale. Ho fatto domande a scelta multipla, che comprendevano quattro possibili risposte: (1) eccellente, (2) buono, (3) discreto, e (4) insufficiente. In questa indagine descrittiva sono state incluse anche alcune domande demografiche, come l'esperienza degli insegnanti, il numero di corsi di formazione per l'insegnamento, il livello di istruzione, il curriculum e gli orari di servizio.

Ho utilizzato i questionari con domande chiuse e aperte. I vantaggi delle domande

chiuse è che erano pronte alla risposta e facili da codificare e analizzare. Le domande aperte facilitano l'ispezione delle risposte dei partecipanti. Julien (2008, p. 847) ha osservato che le risposte a domande a risposta aperta "richiedono un maggiore impegno per la registrazione, codificazione, analisi e interpretazione di quanto non sia il caso di risposte a domande chiuse. Ho usato domande chiuse nel mio questionario in modo da ottenere informazioni di fatti, ad esempio, informazioni sulle qualifiche degli educatori, sugli anni di esperienza di insegnamento, sul modo in cui sono stati formati.

In questa ricerca, ho utilizzato i dati quantitativi ottenuti dalle risposte dei partecipanti alle domande del questionario. Insieme a questo tipo di analisi, ho utilizzato anche le analisi statistiche descrittive a campi incrociati per confrontare diverse proporzioni tra gli elementi. La ricerca si è concentrata su domande primarie di ricerca:

1. Quali sono le caratteristiche di base, gli obiettivi e gli standard del programma dello sviluppo professionale in Palestina che forniscono un intervento precoce sulle conoscenze, le competenze e le capacità necessarie per soddisfare le esigenze dei bambini nell'ambito delle competenze professionali degli educatori nelle scuole dell'infanzia?
2. In che misura un programma di sviluppo professionale influenza le capacità di insegnamento percepite nel soddisfare i bisogni educativi dei bambini in età prescolare?
3. Qual è il grado di accordo tra i criteri dei programmi delle scuole dell'infanzia e le percezioni e l'intervento degli educatori e le loro esigenze di sviluppo professionale?
- 4- Qual è il ruolo che possono giocare i genitori all'interno della scuola dell'infanzia?
- 5- Quale è il ruolo che può giocare il Ministero dell'Istruzione per migliorare l'aspetto dell'educatore nelle scuole dell'infanzia?

Il questionario è stato somministrato agli insegnanti al primo incontro introduttivo formale con loro.

L'analisi delle domande di ricerca è stata completata nel modo seguente:

- 1) Sono state calcolate le percentuali delle informazioni demografiche.
- 2) Sono state effettuate analisi statistiche descrittive per quasi per tutte le domande per analizzare le caratteristiche demografiche dei partecipanti e per determinare le risposte dei partecipanti verso le caratteristiche fondamentali, gli obiettivi e gli standard di programmi di sviluppo professionale presso le scuole dell'infanzia in Palestina.

Le ragioni per usare il questionario possono essere riassunti come segue:

- Raccogliere informazioni di base sull'esperienza professionale degli educatori e aiutarli a sentirsi più rilassati sul processo.
- Risparmiare tempo nella fase successiva delle interviste e per non aver bisogno di porre domande le cui risposte ho potuto raccogliere in maniera più rapida ed efficiente attraverso i questionari.

I dati sono stati analizzati utilizzando il pacchetto statistico per Scienze Sociali SPSS.

Nel corso dell'anno scolastico 2015-2016 ho distribuito i questionari a 70 educatori: 65 educatori hanno risposto e 5 non hanno risposto. 70 questionari sono stati distribuiti ai genitori che hanno risposto in 55, mentre 15 non hanno risposto.

I 65 questionari rivolti agli educatori sono composti da informazioni di carattere generale, il che mi ha permesso di fare un confronto tra le risposte degli educatori e dei genitori. Ogni risposta veniva segnalata con una (x). È stata progettata una scala di frequenza, in cui ogni elemento è stato valutato in una gamma da 1 a 5, dove 1 indica il valore più alto e 5 indica il valore più basso. Infine, agli educatori ho posto alcune domande aperte dove chiedevo di aggiungere ulteriori osservazioni sul programma di preparazione professionale degli educatori e sul futuro della scuola dell'infanzia in Palestina. Tuttavia, il questionario da solo non era sufficiente a conoscere in profondità la natura delle conoscenze e delle credenze degli educatori attraverso la loro preparazione professionale, per cui a questo punto ho aggiunto altri strumenti di indagine come le interviste e le osservazioni.

Per capire meglio lo sviluppo delle scuole dell'infanzia e lo sviluppo degli educatori era importante trattare il coinvolgimento dei genitori nelle scuole dell'infanzia. A questo punto ho coinvolto i genitori in questa ricerca.

Sono stati 55 i genitori che hanno partecipato a questa ricerca attraverso il questionario e 20 i genitori che sono stati intervistati. Il questionario indirizzato ai genitori era composto da domande chiuse e da domande aperte di carattere generale inerenti il loro coinvolgimento, le loro aspettative, e domande aperte di carattere specifico sul futuro della scuola dell'infanzia e sullo sviluppo professionale degli educatori.

I dati provenienti dai questionari sono stati raccolti nel corso del primo semestre dell'anno scolastico 2015-2016. Ogni questionario compilato è stato numerato in un foglio di codifica, che è stato utilizzato per riassumere il numero di risposte in ogni categoria o quale partecipante avesse dato risposte simili. Tutte le risposte ad ogni domanda sono state tradotte in italiano dopo essere state inizialmente scritte in arabo. Il questionario è stato organizzato secondo i temi trattati dalle domande assegnate a una serie di categorie primarie riguardanti l'istruzione della scuola dell'infanzia e che rifletteva le domande di ricerca, quali: contenuti e adeguatezza, strategie didattiche utilizzate, metodi di valutazione, anni di esperienza, obiettivi, attività, rapporti bambino-adulto, ostacoli nello sviluppo delle scuole dell'infanzia e professionalità degli educatori in Palestina.

## 4.2. Analisi

### Formazione degli educatori

| Titolo               | Numero educatori | %    |
|----------------------|------------------|------|
| Senza titoli         | 05               | 7,7  |
| Corsi professionali  | 06               | 13,9 |
| Maturità             | 08               | 12,3 |
| Istituti             | 16               | 24,6 |
| Laurea               | 21               | 32,3 |
| Laurea in educazione | 5                | 7,7  |
| Master               | 1                | 1,5  |

Tabella (11) Titoli di studio degli educatori

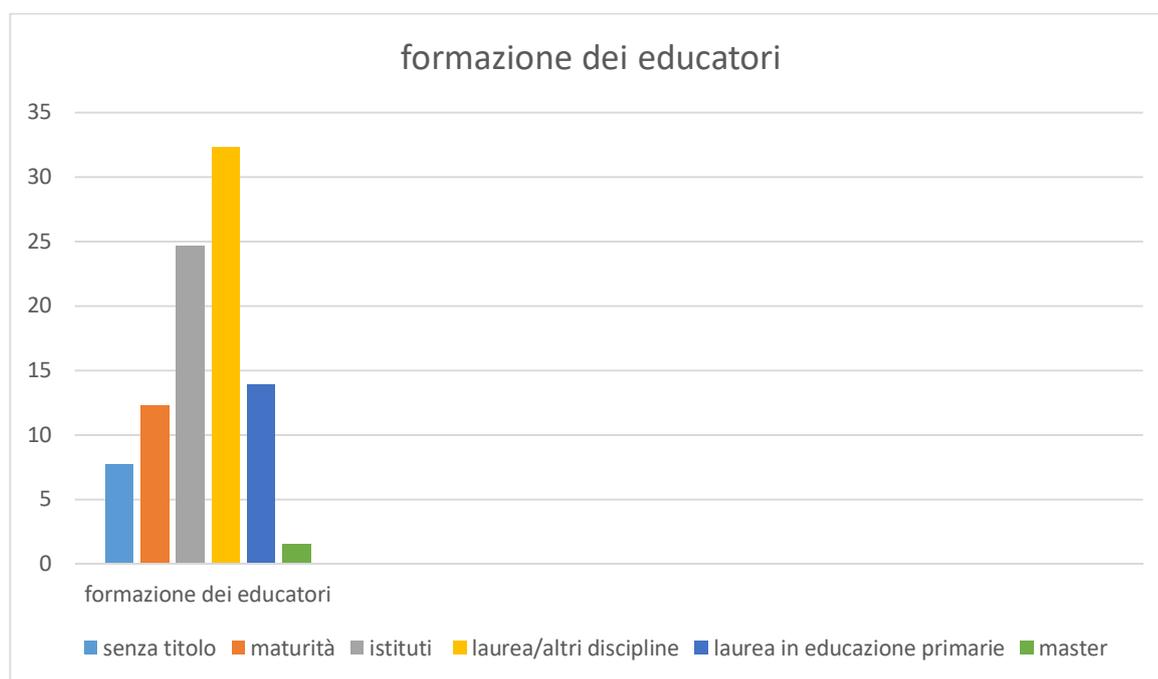


Tabella (11.1) Formazione degli educatori nelle scuole dell'infanzia

Tra i partecipanti al questionario, il 32,3% ha conseguito una laurea in lettere ma con corsi non indirizzati all'educazione infantile, il 12,3% ha conseguito una laurea in

lettere in istruzione elementare. Questi risultati hanno rivelato che il (1,5%) dei partecipanti aveva formazione universitaria in educazione.

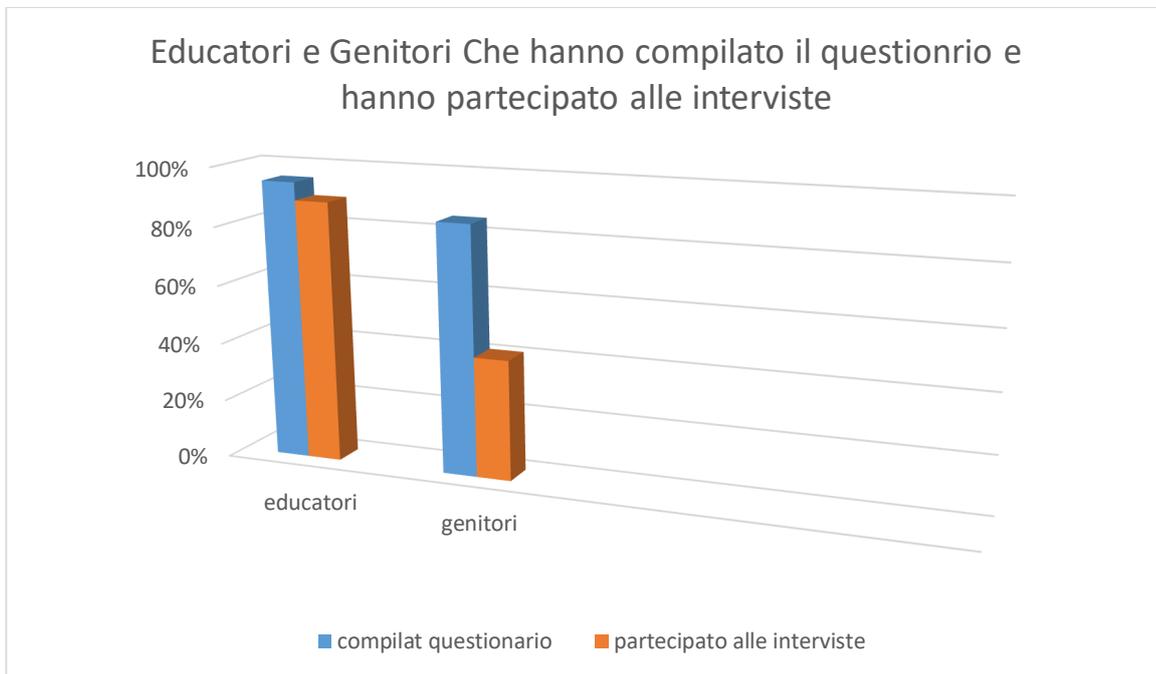


Tabella (12) Un confronto tra educatori e genitori che hanno partecipato al questionario e alle interviste.

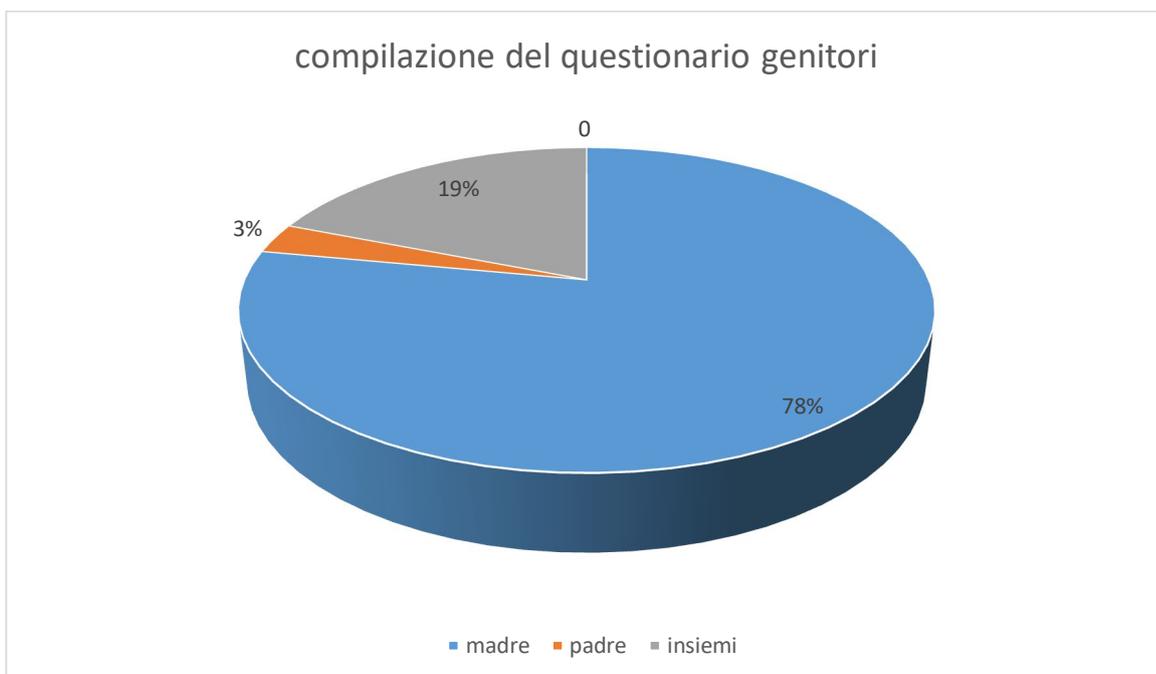


Tabella (13) Genitori che hanno compilato il questionario

Il 78% delle madri ha compilato il questionario contro il 19% dei padri e il 3% di entrambi i genitori.

| Anni di esperienza | Numero educatori | %    |
|--------------------|------------------|------|
| + 6 anni           | 19               | 29,1 |
| 3-5 anni           | 17               | 25,5 |
| 1-3 anni           | 25               | 38,2 |
| Meno di 1 anno     | 4                | 7,2  |

Tabella (14) Anni di esperienza degli educatori

Mappa degli anni di esperienza nel campo delle scuole dell'infanzia

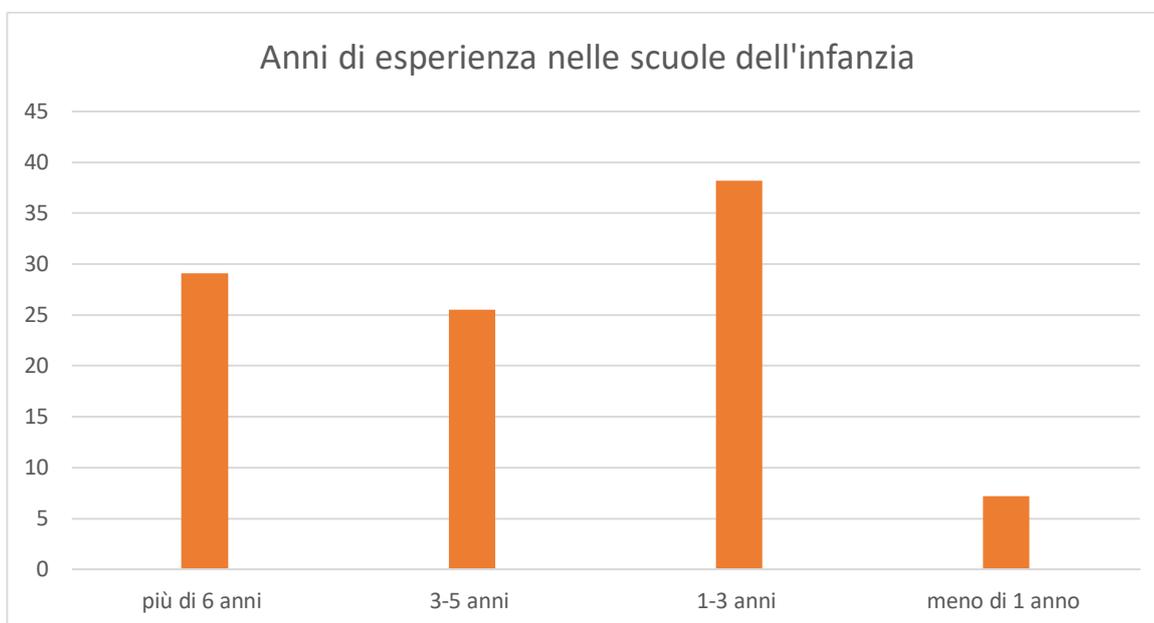


Tabella (14.1) Anni di esperienza degli educatori nelle scuole dell'infanzia

| Percorsi formativi negli ultimi 3 anni | Numero educatori | %    |
|--|------------------|------|
| + di 6 corsi                           | 3                | 5,5  |
| 3-5 percorsi                           | 5                | 9,9  |
| 1-3 percorsi                           | 8                | 14,5 |
| 0 percorsi                             | 27               | 40   |
| Corsi su internet                      | 22               | 31,1 |

Tabella (15) Numero percorsi formativi degli educatori negli ultimi tre anni

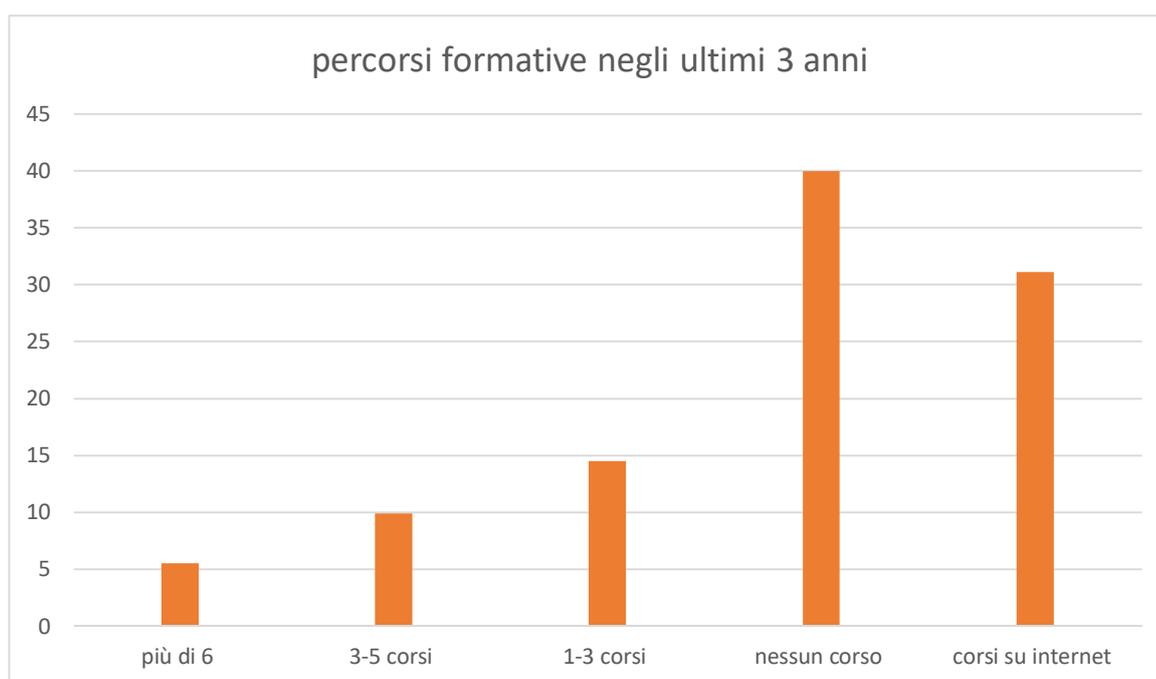


Tabella (15.1) Percorsi formativi degli educatori negli ultimi 3 anni

## Partecipazione a convegni e seminari nell'ultimo anno

| Convegni e seminari nell'ultimo anno | Numero educatori | %    |
|--------------------------------------|------------------|------|
| Più di 5 convegni e seminari         | 1                | 1,8  |
| 2-4 convegni e seminari              | 3                | 5,5  |
| 1 convegni e seminari                | 4                | 7,3  |
| 0 convegni e seminari                | 57               | 85,4 |

Tabella (16) Numeri seminari e convegni nell'ultimo anno

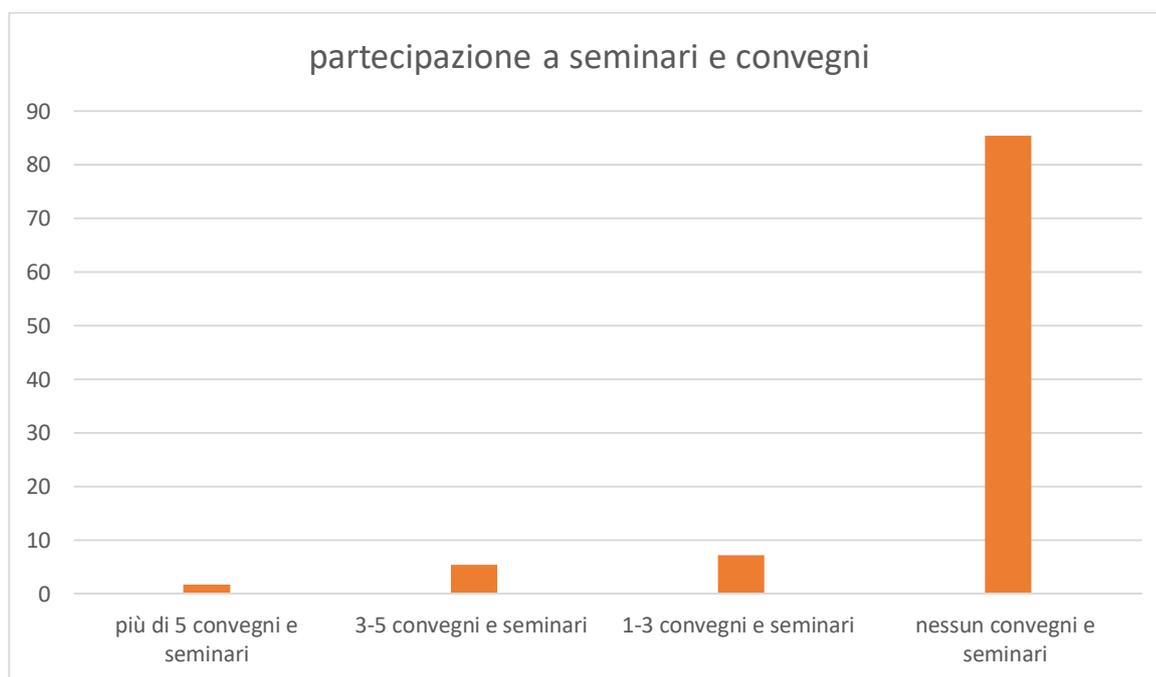
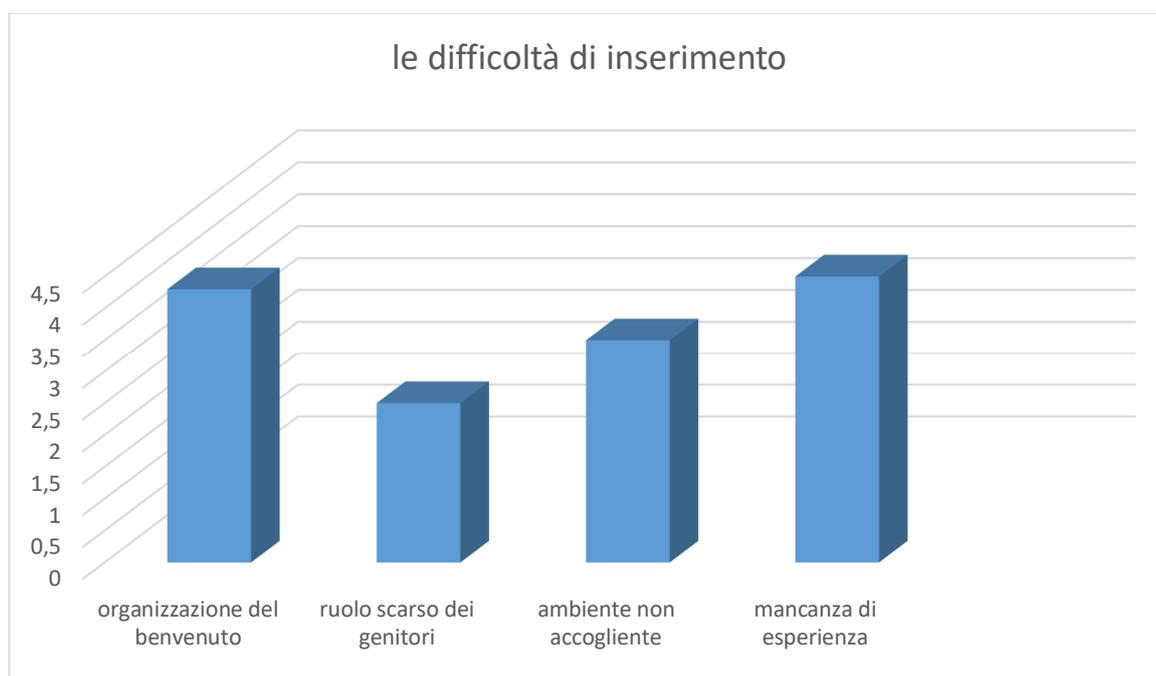


Tabella (16.1) Partecipazione degli educatori a seminari e convegni

| Le difficoltà che incontrano gli educatori nell'inserimento dei bambini ad inizio anno | Numero degli educatori | %    |
|--|------------------------|------|
| L'organizzazione del benvenuto   | 3                      | 4,6  |
| Il ruolo dei genitori è scarso   | 19                     | 29,2 |
| L'ambiente non è accogliente   | 11                     | 16,9 |
| Mancanza di esperienza di inserimento  | 32                     | 49,3 |

Tabella (17) Difficoltà che incontrano gli educatori all'inizio dell'anno



Tabella(17.1) Difficoltà incontrate dagli educatori per inserire i bambini all'inizio dell'anno scolastico

|   | I programmi che piacciono ai bambini   | Numero bambini | %    |
|---|--|----------------|------|
|   | La lezione di matematica   | 3              | 4,4  |
|   | La lezione di religione  | 13             | 18,8 |
|   | La lezione di arabo  | 11             | 15,9 |
|   | Gioco libero   | 42             | 60,9 |
| * | Imparando giocando sperimento fatto da me nella scuola A (lezione di matematica usando il gioco) | 69             | 97,1 |

Tabella (18) Programmi che piacciono ai bambini

\* Ho inserito questo metodo nella scuola A che conteneva 4 educatori e 69 bambini. Hanno partecipato a questo esperimento 15 educatori provenienti da varie scuole di tutta la provincia di Tulkarm e un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione.

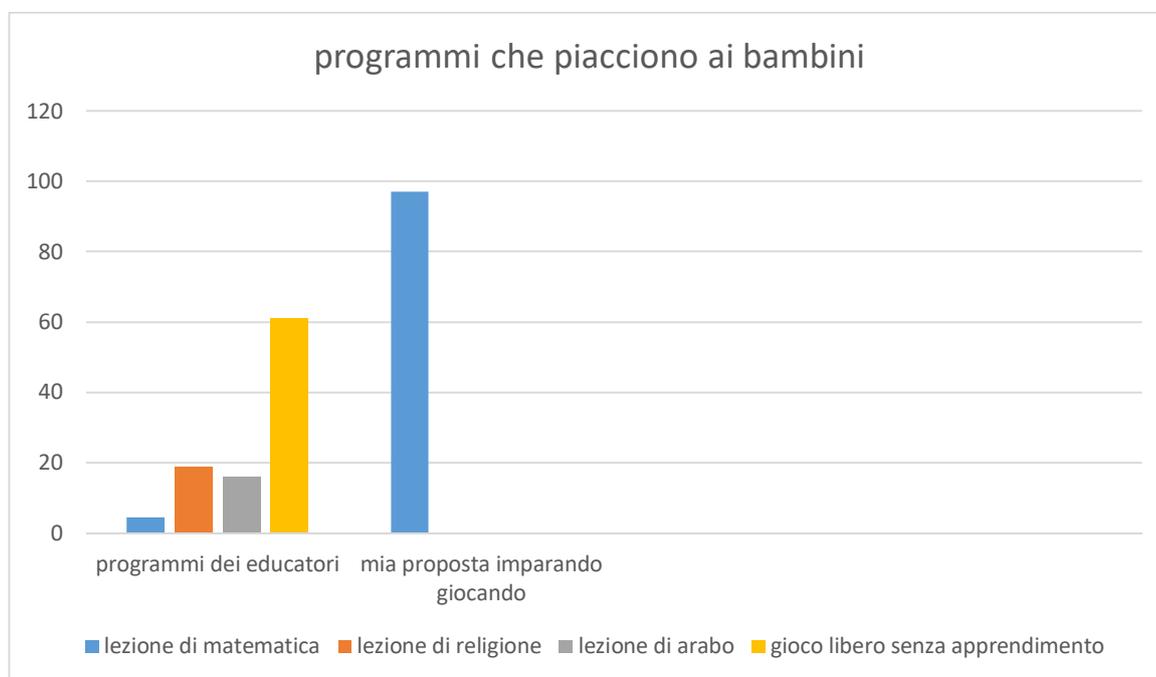


Tabella (18.1) Programmi che piacciono ai bambini nelle scuole dell'infanzia

| Punti di forza della vostra scuola            | N. Educatori | %    | N. Genitori | %    |
|---|--------------|------|-------------|------|
| Educatori esperti                             | 19           | 29,2 | 16          | 29,1 |
| Aiuti dal Ministero della Pubblica Istruzione | 2            | 3,1  | 1           | 1,6  |
| La familiarità                                | 5            | 7,7  | 4           | 7,2  |
| L'ambiente accogliente                        | 7            | 10,8 | 8           | 14,5 |
| Nessuna risposta                              | 32           | 49,2 | 26          | 47,7 |

Tabella (19) Punti di forza delle scuole dell'infanzia

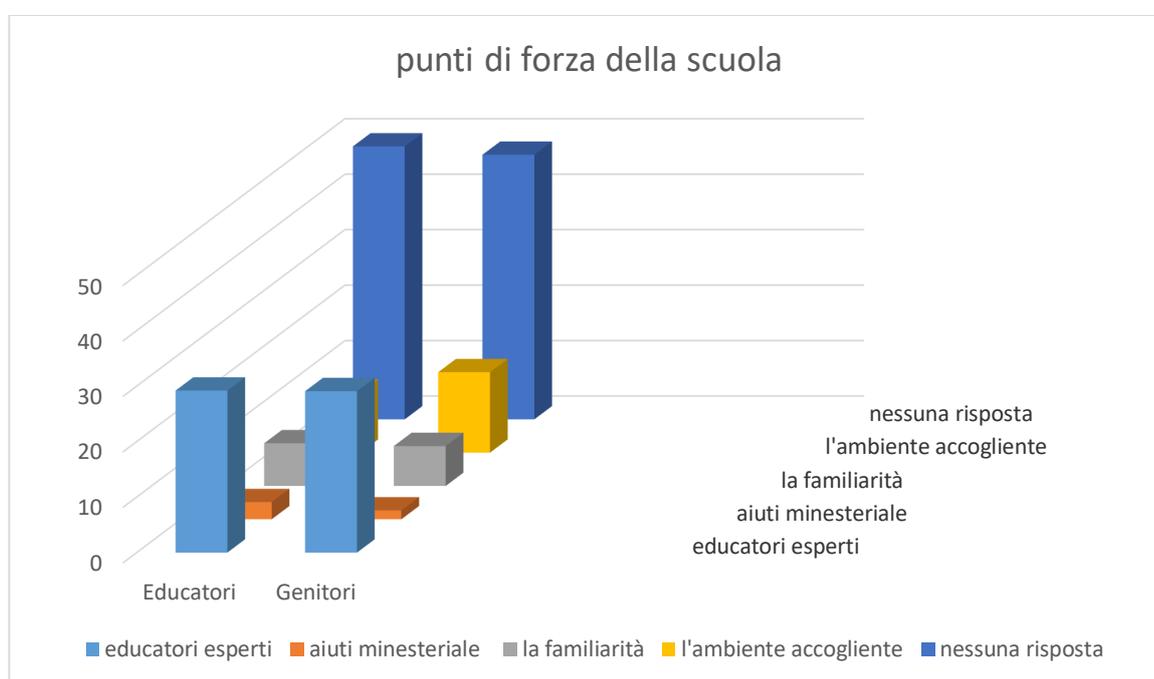


Tabella (19.1) Punti di forza delle scuole dell'infanzia

| Punti di debolezza della vostra scuola                  | N. educatori | %    | N. genitori | %    |
|---|--------------|------|-------------|------|
| Il mancato riconoscimento dell'identità degli educatori | 10           | 15,4 | 9           | 16,3 |
| Mancanza di ambienti e strumenti                        | 21           | 33,3 | 30          | 54,5 |
| Mancanza di programmi adatti ai bambini di questa età   | 22           | 33,8 | 13          | 23,6 |
| Mancanza della collaborazione dei genitori              | 12           | 18,5 | 3           | 5,6  |

Tabella (20) Punti debolezza delle scuole dell'infanzia

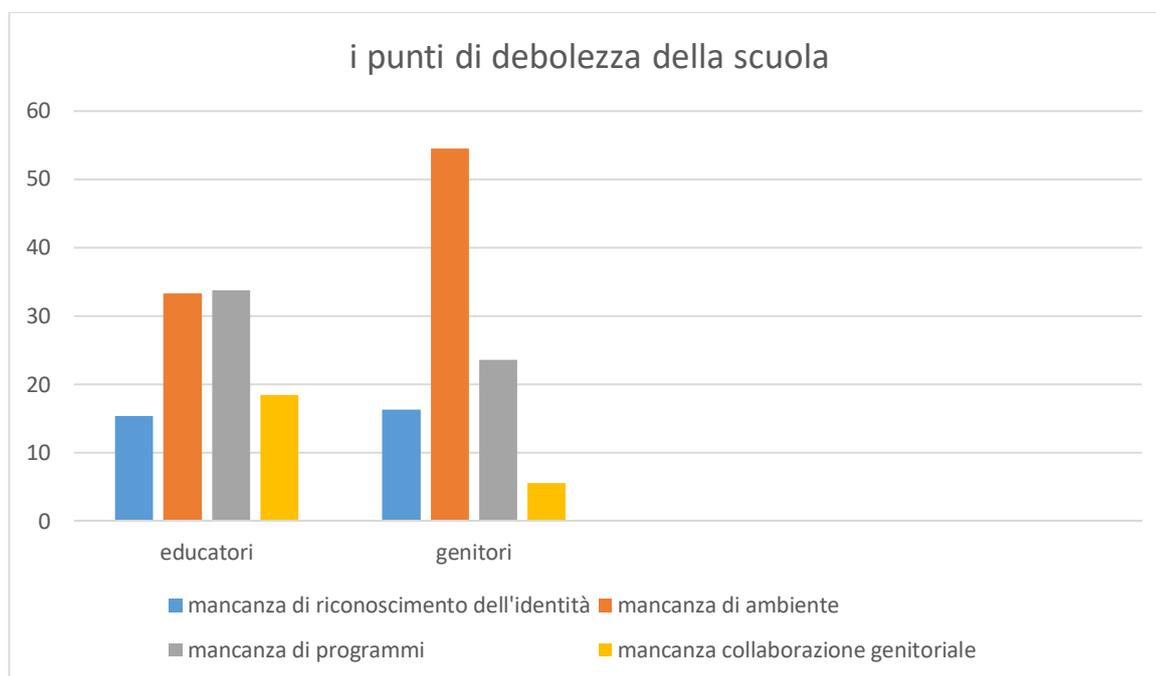


Tabella (20.1) Punti di debolezza della scuola

|    | I metodi migliori per insegnare ai bambini | N. Educatori | %    |
|----|--|--------------|------|
| 1- | Attività didattica                         | 31           | 47,7 |
| 2- | Discussione verbale                        | 30           | 46,1 |
| 3- | Narrazione                                 | 4            | 6,2  |
| 4- | Usare il gioco                             | 0            | 0    |

Tabella (21) I migliori metodi di insegnamento secondo gli educatori

|   | Il metodo che ho proposto agli educatori | N. Educatori | N. Scuole sperimentate | % degli educatori ai quali è piaciuta la mia proposta |
|---|--|--------------|------------------------|---|
| * | Circle-time (il cerchio)                 | 13           | 5                      | 100   |

Tabella (21.1) Il metodo che ho proposto ad alcune scuole

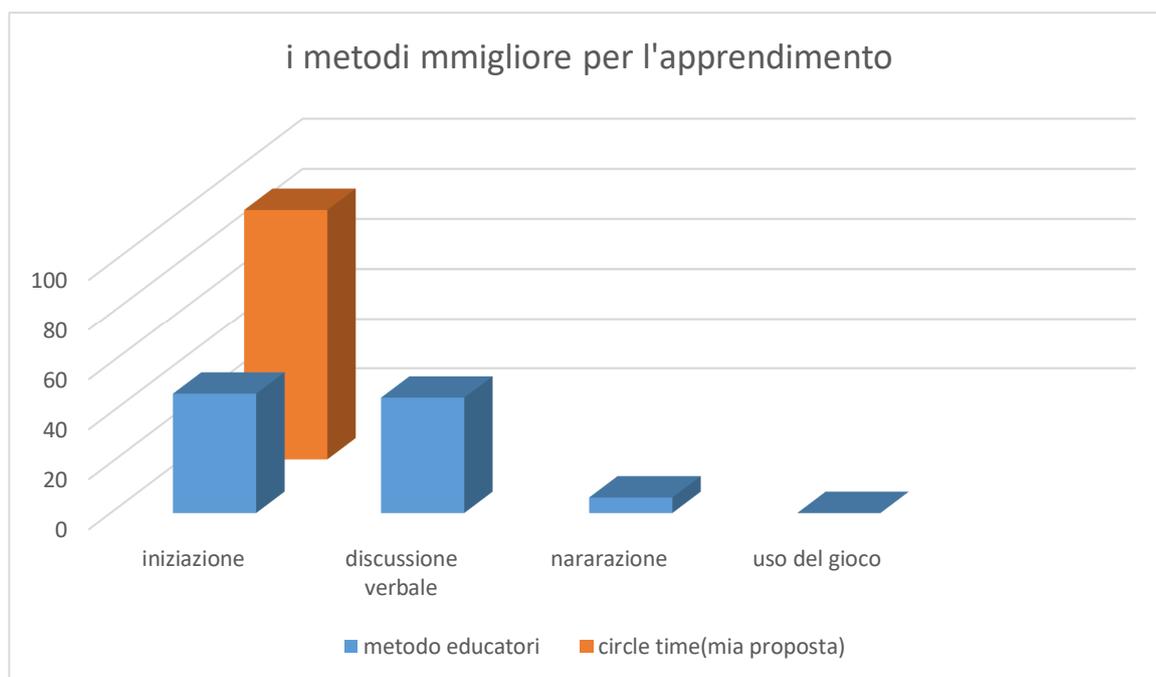


Tabella (21.2) I metodi migliori per l'apprendimento dei bambini usati nelle scuole dell'infanzia

\* Il metodo (circle time) che ho sperimentato in cinque scuole dell'infanzia

Educatori che pensano di lavorare nel campo delle scuole dell'infanzia a lungo o breve termine.

| Tipo di lavoro | Numero degli educatori | %    |
|----------------|------------------------|------|
| Lungo termine  | 11                     | 16,9 |
| Breve termine  | 54                     | 83,1 |

Tabella (22) Prospettive degli educatori di lavorare a lungo o breve termine.

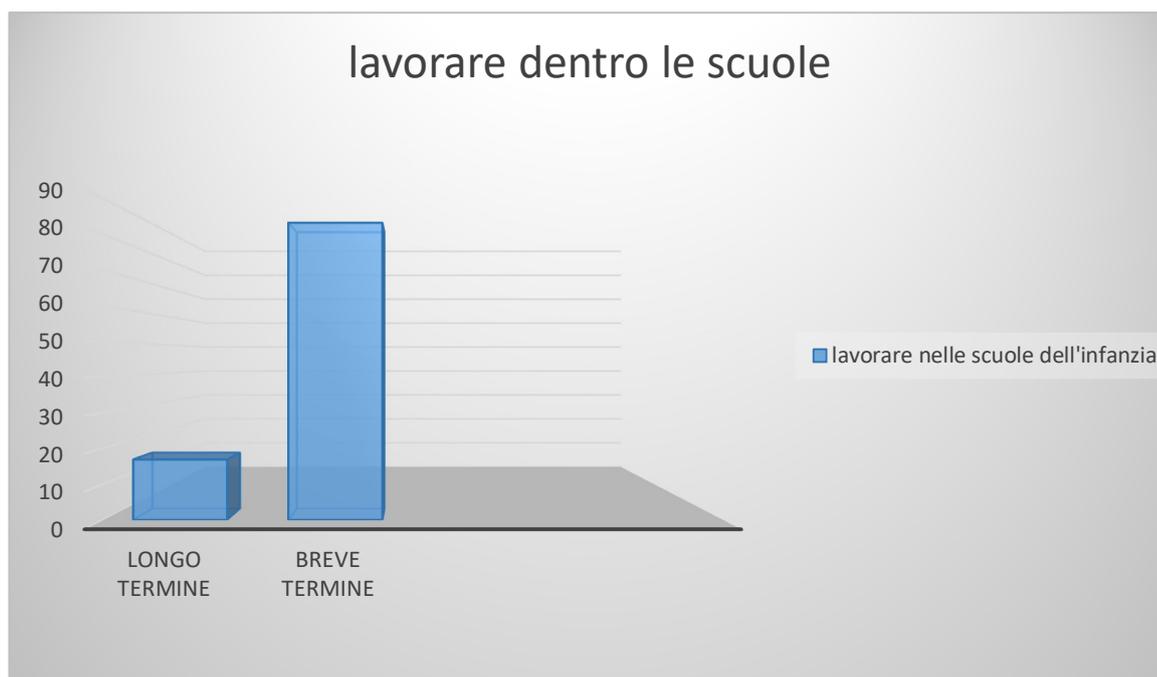


Tabella (22.1) Scelta degli educatori di lavorare dentro le scuole dell'infanzia a lungo termine e a breve termine

|  | Rapporto tra Genitori/Educatori | N. Educatori | %    | N. Genitori | %    |
|--|---------------------------------|--------------|------|-------------|------|
|  | Eccellente                      | 3            | 4,6  | 5           | 9,1  |
|  | Buono                           | 11           | 16,6 | 12          | 21,8 |
|  | Discreto                        | 19           | 29,2 | 21          | 38,1 |
|  | Insufficiente                   | 32           | 49,6 | 27          | 31   |

Tabella (23) Rapporti tra educatori e genitori

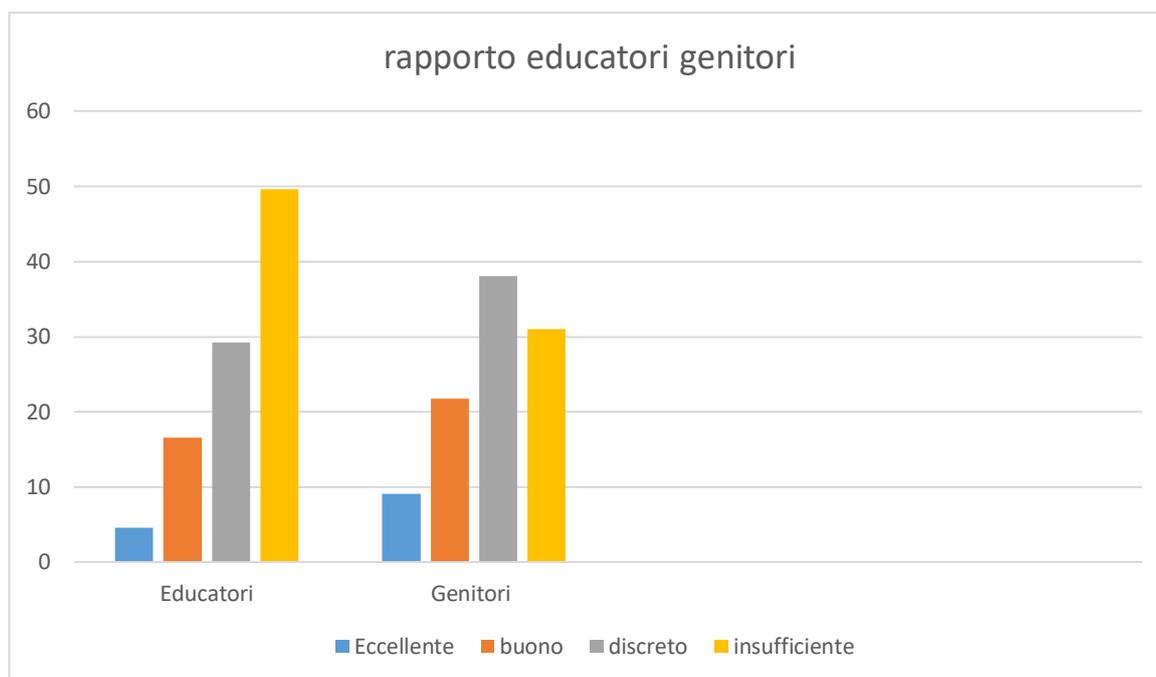


Tabella (23.1) Rapporto tra educatori e genitori

|  | AMBIENTE ADEGUATO E SICURO | N. EDUCATORI | %    | N. GENITORI | %    |
|--|----------------------------|--------------|------|-------------|------|
|  | Moltissimo                 | 16           | 24,6 | 3           | 5,4  |
|  | Molto                      | 28           | 43,1 | 8           | 14,5 |
|  | Poco                       | 14           | 21,5 | 19          | 34,5 |
|  | Pochissimo                 | 7            | 10,8 | 25          | 45,6 |

Tabella (24) Adeguatezza delle scuole dell'infanzia

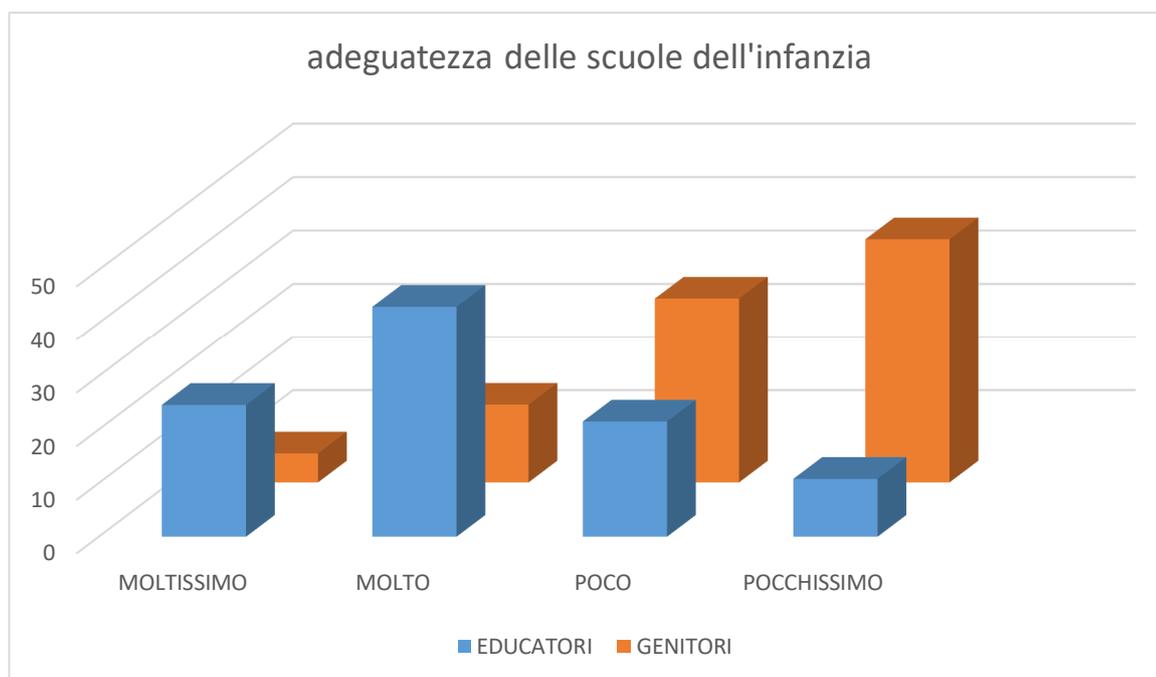


Tabella (24.1) Adeguatezza delle scuole dell'infanzia secondo educatori e genitori

|  | REDDITTO ANNUALE  | EURO /ANNO  |
|--|---|-------------|
|  | Educatori scuole dell'infanzia dell'associazione e dell'Unrwa | 2100-2350   |
|  | Educatori scuola dell'infanzia privati                        | 2400-2700   |
|  | Insegnante scuola primaria                                    | 3100-3500   |
|  | Insegnante scuola media                                       | 3600-4000   |
|  | Insegnante scuole superiori                                   | 4200-4600   |
|  | Insegnante istituti   | 6500-7800   |
|  | Insegnante universitari                                       | 40000-70000 |

Tabella (25) Redditi annuali degli insegnanti

|    |  |                 |      |                |      |
|----|--|-----------------|------|----------------|------|
| 1- | Alla fine dell'anno i bambini sono capaci di raccontare un evento o una storia in modo | N.<br>Educatori | %    | N.<br>Genitori | %    |
|    | Eccellente   | 17              | 26,2 | 6              | 10,9 |
|    | Buono  | 22              | 33,8 | 9              | 16,3 |
|    | Discreto   | 18              | 27,7 | 28             | 50,9 |
|    | Insufficiente  | 8               | 12,3 | 12             | 21,9 |
| 2- | Alla fine dell'anno i bambini scrivono le lettere in modo                              |                 |      |                |      |
|    | Eccellente   | 9               | 13,8 | 7              | 12,7 |
|    | Buono  | 28              | 43,1 | 13             | 23,6 |
|    | Discreto   | 23              | 35,4 | 21             | 38,2 |
|    | Insufficiente  | 5               | 7,7  | 14             | 25,5 |
| 3- | Alla fine dell'anno scolastico i bambini conoscono i numeri in modo                    | educatori       | %    | genitori       | %    |
|    | Eccellente   | 18              | 27,7 | 12             | 21,9 |
|    | Buono  | 23              | 35,4 | 18             | 32,7 |
|    | Discreto   | 11              | 16,9 | 16             | 29,1 |
|    | Insufficiente  | 13              | 20   | 9              | 16,3 |
| 4- | Alla fine dell'anno scolastico i bambini conoscono i colori in modo                    | Educatori       | %    | Genitori       | %    |
|    | Eccellente   | 14              | 21,5 | 19             | 34,5 |
|    | Buono  | 25              | 38,5 | 23             | 41,8 |

|    |  |           |      |          |      |
|----|--|-----------|------|----------|------|
|    | Discreto   | 18        | 27,7 | 9        | 16,3 |
|    | Insufficiente  | 8         | 12,3 | 4        | 7,2  |
| 5- | Alla fine dell'anno scolastico i bambini acquisiscono l'autonomia in modo                          | Educatori | %    | Genitori | %    |
|    | Eccellente   | 14        | 21,5 | 8        | 14,4 |
|    | Buono  | 29        | 44,6 | 14       | 25,5 |
|    | Discreto   | 19        | 29,2 | 25       | 45,5 |
|    | Insufficiente  | 2         | 4,7  | 8        | 14,4 |
| 6- | Alla fine dell'anno scolastico i bambini rispondono a semplici domande in modo                     | Educatori | %    | Genitori | %    |
|    | Eccellente   | 36        | 55,4 | 11       | 20   |
|    | Buono  | 24        | 36,9 | 19       | 34,5 |
|    | Discreto   | 4         | 6,2  | 18       | 32,7 |
|    | Insufficiente  | 1         | 1,5  | 7        | 12,7 |
| 7- | Alla fine dell'anno scolastico i bambini sono preparati per entrare alla scuola primaria in misura | Educatori | %    | Genitori | %    |
|    | Eccellente   | 16        | 24,6 | 9        | 16,3 |
|    | Buona  | 32        | 49,2 | 16       | 29,3 |
|    | Discreta   | 14        | 21,5 | 15       | 27,2 |
|    | Insufficiente  | 3         | 4,7  | 15       | 27,2 |

|    |  |    |      |
|----|--|----|------|
| 8- | Valuta il rapporto con i bambini             |    |      |
|    | Eccellente                                   | 31 | 47,7 |
|    | Buono  | 28 | 43,1 |
|    | Discreto                                     | 5  | 7,7  |
|    | Insufficiente                                | 1  | 1,5  |
| 9- | Valuta la tua competenza in lingua straniera |    |      |
|    | Eccellente                                   | 2  | 3,1  |
|    | Buona  | 4  | 6,2  |
|    | Discreta                                     | 11 | 16,9 |
|    | Insufficiente                                | 48 | 73,8 |

Tabella (26) Valutazioni degli educatori in merito a diversi aspetti della pre-scuola

|    | Domande   | 100 % | 75 % | 50 % | 25 % |
|----|---|-------|------|------|------|
| 1- | Gli educatori alla fine dell'anno hanno raggiunto i loro obiettivi in una percentuale pari al | 21    | 19   | 17   | 8    |
| 2- | C'è un aiuto reciproco tra gli educatori per raggiungere gli obiettivi al                     | 23    | 18   | 14   | 10   |
| 3- | C'è un aiuto reciproco da parte dei genitori al   | 1     | 9    | 14   | 41   |

| a- | Aspetti importanti ai fini della preparazione per la professionalità degli educatori | N. Educatori |
|----|--|--------------|
| 1- | Promuovere lo sviluppo del bambino e dell'apprendimento                              | 23           |
| 2- | Costruire relazioni familiari e comunitarie  | 3            |
| 3- | Osservare, documentare, valutare   | -            |
| 4- | Insegnamento e apprendimento   | 25           |
| 5- | Diventare un professionista  | 4            |
| b- | Aspetti relativi alle competenze degli educatori                                     | YYYY         |
| 1- | Promuovere lo sviluppo del bambino e di apprendimento                                | 19           |
| 2- | Costruire relazioni familiari e comunitarie  | 2            |
| 3- | Osservare, documentare, valutare   | -            |
| 4- | Insegnamento e apprendimento   | 28           |
| 5- | Diventare un professionista  | 6            |

Tabella (27) Aspetti di preparazione e di competenze degli educatori

## Verifiche utilizzate

| Tipo di verifica | Numero educatori | %    |
|------------------|------------------|------|
| Mensile          | 2                | 3,6  |
| Trimestrale      | 8                | 14,5 |
| Semestrale       | 9                | 16,4 |
| Annuale          | 17               | 21,8 |
| Nessuna verifica | 19               | 43,7 |

Tabella (28) Tipi di verifiche all'interno delle scuole dell'infanzia

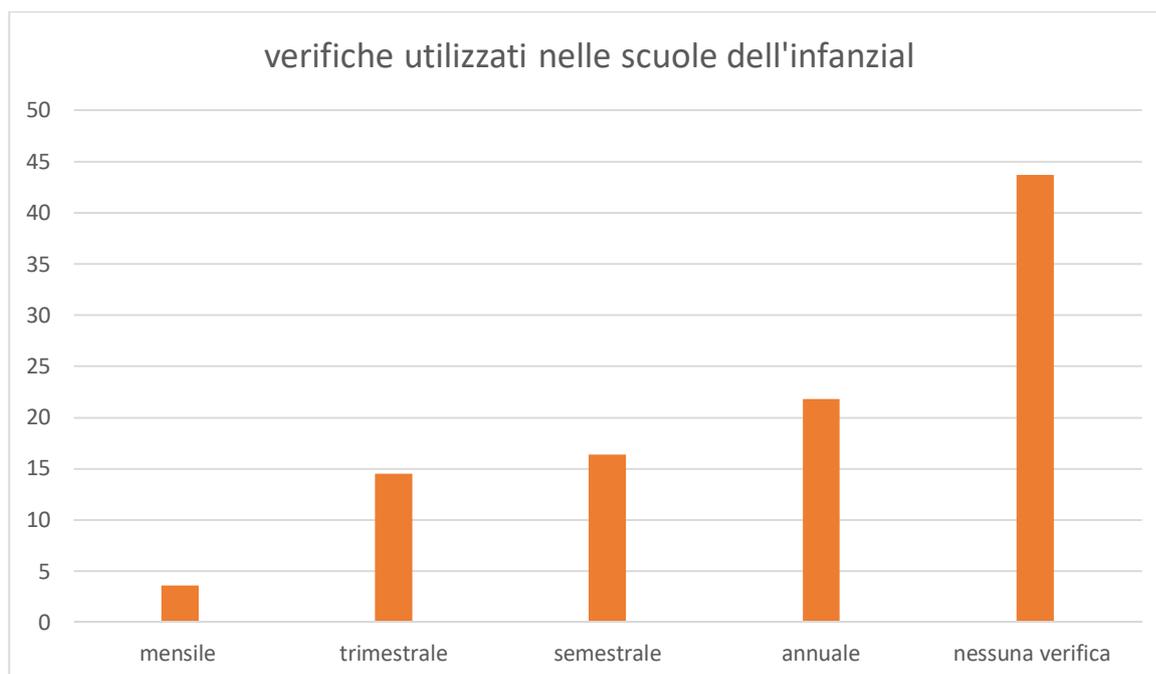


Tabella (28.1) Verifiche utilizzate da parte degli educatori nelle scuole dell'infanzia

## I traguardi degli educatori all'inizio dell'anno scolastico

|     | I traguardi degli educatori  |
|-----|--|
| 1 - | Sviluppare la lettura e la scrittura   |
| 2 - | Sviluppare il rapporto con la religione e sapere a memoria qualche versetto del Quràan (Corano). |
| 3 - | Conoscere i colori   |
| 4 - | Insegnare i bambini la collaborazione con altri bambini  |
| 5 - | Sviluppare il linguaggio   |
| 6 - | Conoscere i numeri   |
| 7 - | Il rispetto per i grandi   |

Tabella (29) I traguardi degli educatori all'inizio dell'anno scolastico

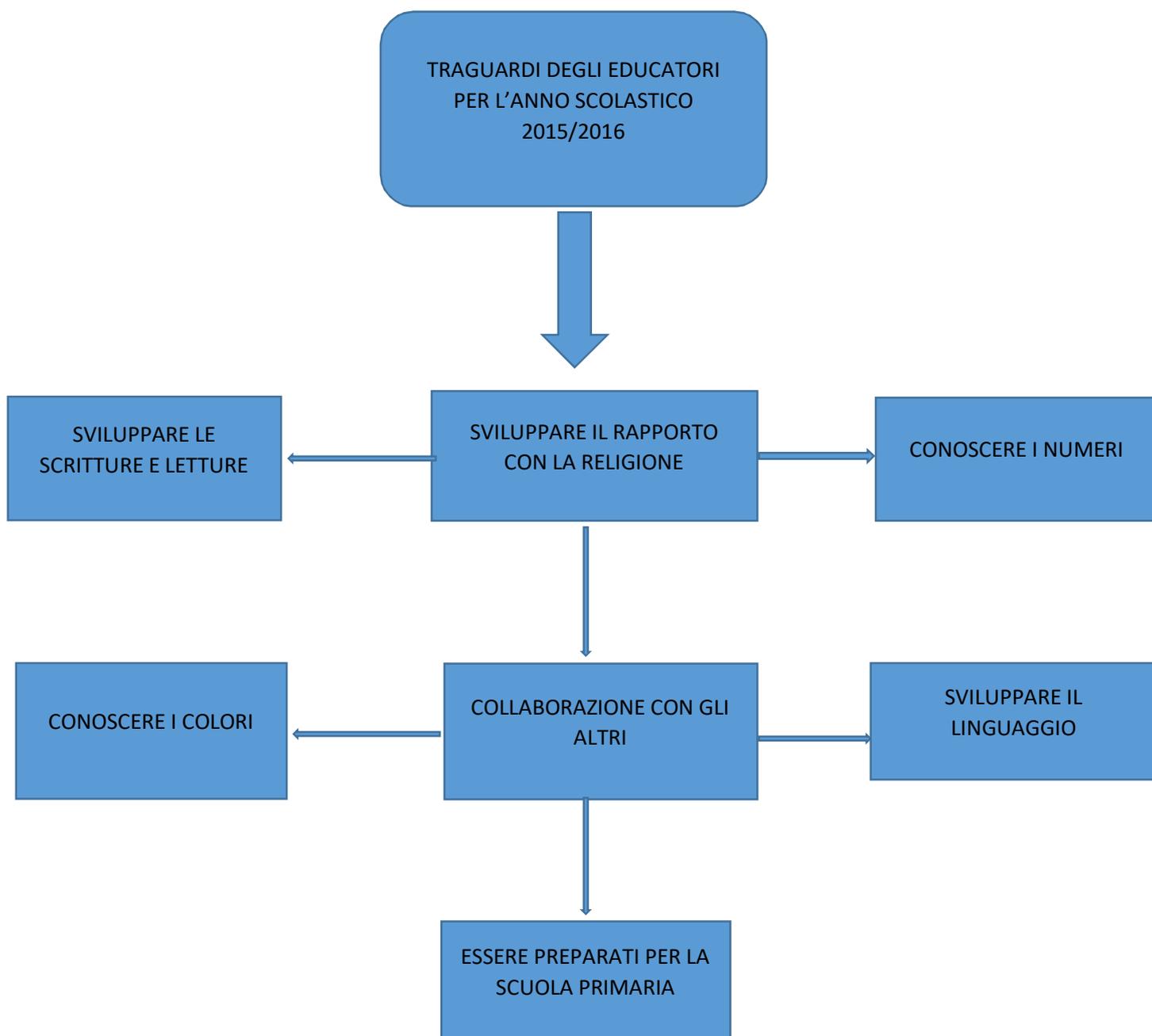


Tabella (29.1) I traguardi degli educatori nelle scuole dell'infanzia

Qui sotto i risultati delle domande poste agli educatori

| n. | Aspetti utilizzati per raggiungere gli obiettivi educativo-didattici    | Sempre | Spesso | Qualche volta | Mai | Nessuna risposta |
|----|---|--------|--------|---------------|-----|------------------|
| A- | Utilizza attività per educare il linguaggio?                            | 25     | 18     | 18            | 2   | 2                |
| B- | Utilizza attività per educare il ritmo?                                 | 13     | 11     | 17            | 13  | 11               |
| C- | Utilizza attività per sviluppare la capacità di ascolto?                | 44     | 13     | 6             | 1   | 1                |
| D- | Utilizza attività per sviluppare la creatività musicale?                | 2      | 3      | 5             | 49  | 6                |
| E- | Utilizza attività per sviluppare la creatività ludica?                  | 11     | 10     | 13            | 18  | 13               |
| F- | Utilizza attività per sviluppare la cooperazione tra bambini?           | 22     | 19     | 14            | 3   | 7                |
| G- | Utilizza attività per sviluppare l'espressione e la comprensione orale? | 18     | 17     | 12            | 8   | 10               |
| H- | Utilizza attività per sviluppare l'identità?                            | 17     | 19     | 16            | 8   | 5                |
| I- | Utilizza attività psicomotoria?   | 0      | 11     | 16            | 33  | 5                |
| J- | Utilizza strumenti moderni?   | 12     | 15     | 29            | 7   | 2                |
| K- | Lascia che i bambini possano scoprire autonomamente le cose?            | 3      | 22     | 31            | 2   | 7                |

Tabella (30) Attività svolte dagli educatori per raggiungere gli obiettivi

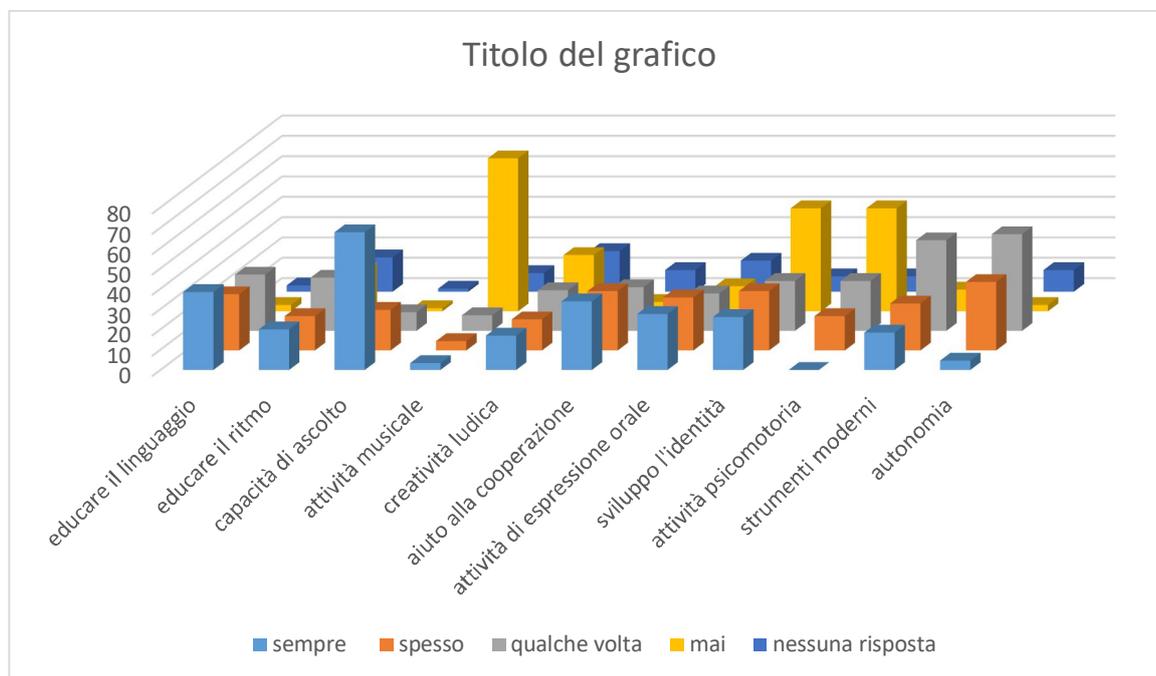


Tabella (30.1) Utilizzo di attività per raggiungere gli obiettivi

| Domande  | Molto adeguato | Adeguato | Poco adeguato | Non adeguato | Nessuna risposta |
|--|----------------|----------|---------------|--------------|------------------|
| L- La struttura della scuola è adeguata alle necessità dei bambini?                    | 3              | 3        | 23            | 36           | -                |
| M- Pensa che le attività proposte siano adeguate a promuovere lo sviluppo dei bambini? | 13             | 17       | 28            | 6            | 1                |

|    |  |    |    |    |    |    |
|----|--|----|----|----|----|----|
| N- | Pensa che le attività che utilizza siano stimolanti per i bambini?   | 15 | 14 | 16 | 18 | 2  |
| O- | Pensa di poter preparare i bambini che entreranno alla scuola primaria in modo adeguato alle loro necessità? | 29 | 15 | 1  | -  | 20 |
| P- | Crede che sia adeguato utilizzare tecnologie nuove all'interno delle scuole dell'infanzia?                   | 26 | 27 | 12 | -  | -  |

Tabella (31) Confronto tra le risposte degli educatori su alcune aspettative inerenti la scuola dell'infanzia

| Rapporto con la scuola primaria | Rapporto con altre scuole dell'infanzia | Rapporti con altri educatori del settore | Rapporti con il Ministero dell'Istruzione | Rapporti con i genitori | Rapporti con l'associazione | Nessun rapporto |
|---------------------------------|---|--|---|-------------------------|-----------------------------|-----------------|
| 0%                              | 5%                                      | 8%                                       | 11%                                       | 14%                     | 6%                          | 56%             |

Tabella (32) Rapporti degli educatori

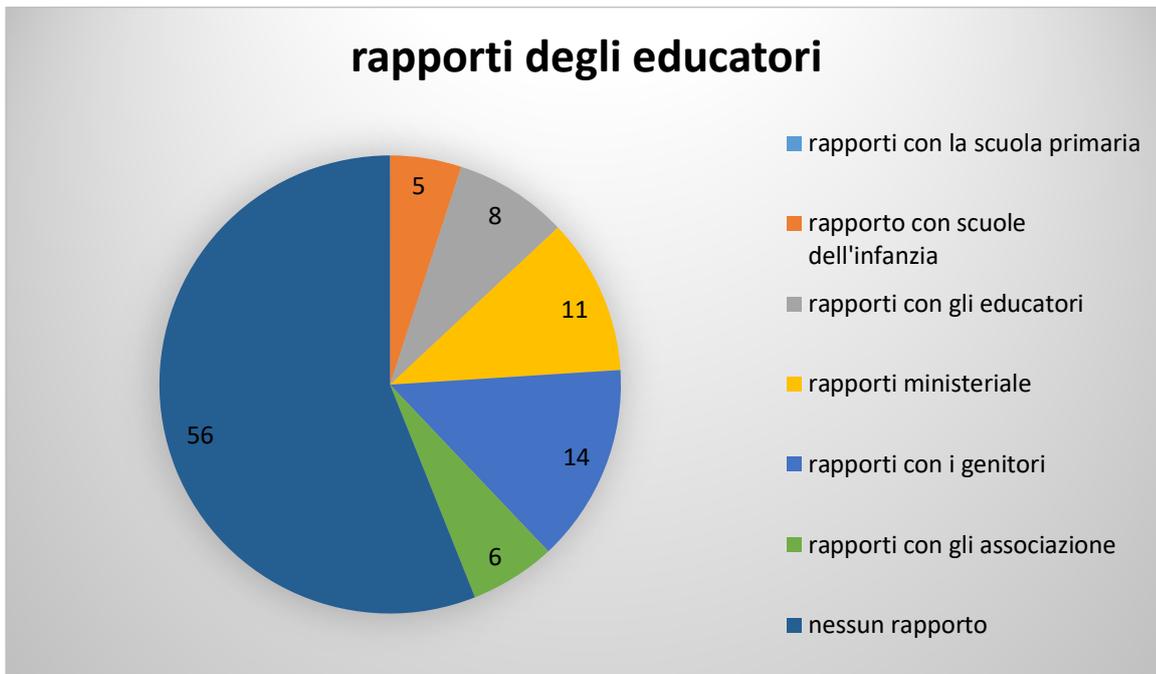


Tabella (32.1) I rapporti degli educatori con gli altri

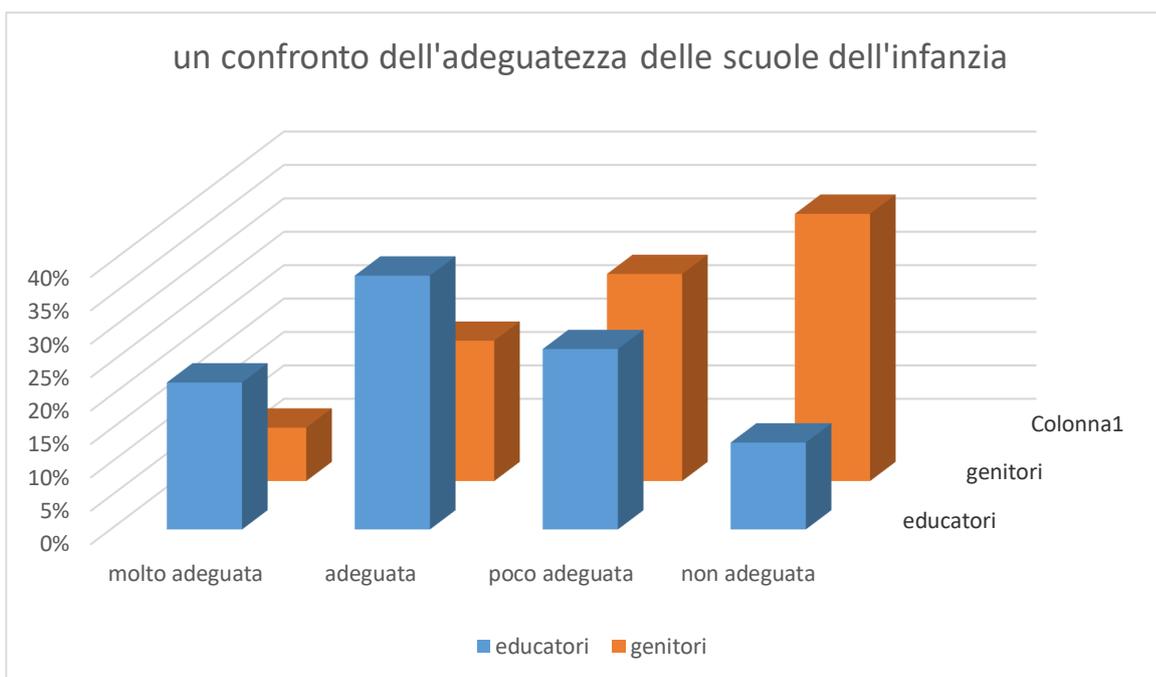


Tabella (33) Un confronto tra educatori e genitori sull'adeguatezza delle scuole

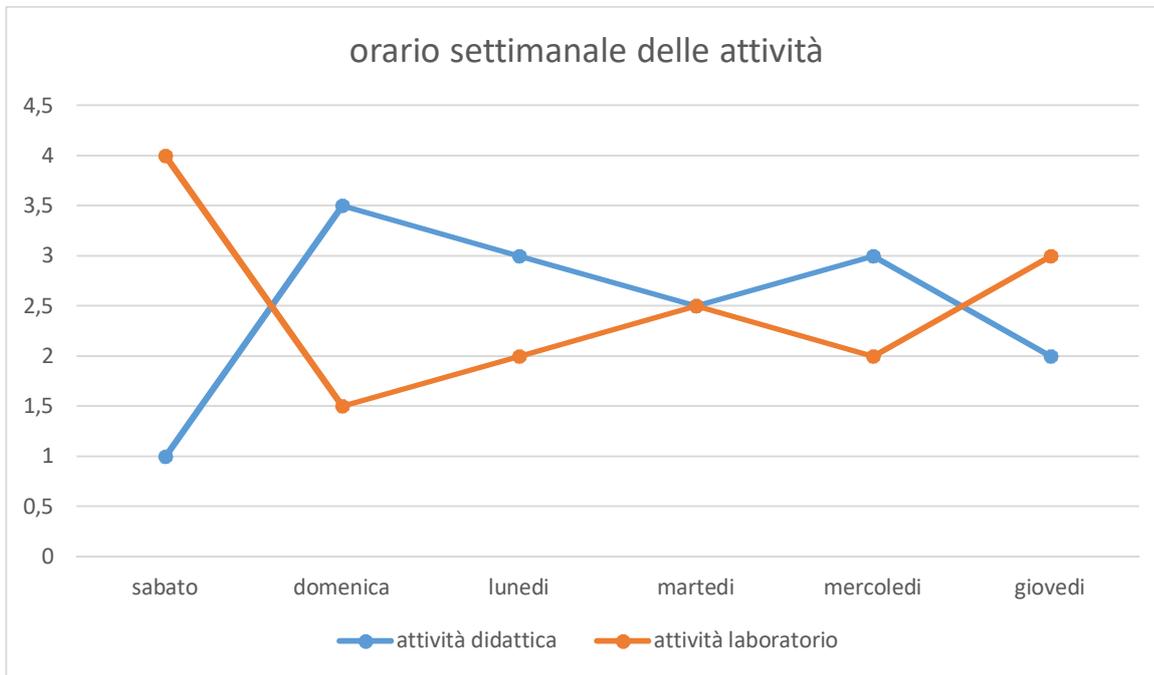


Tabella (34) Orario di attività settimanale nelle scuole

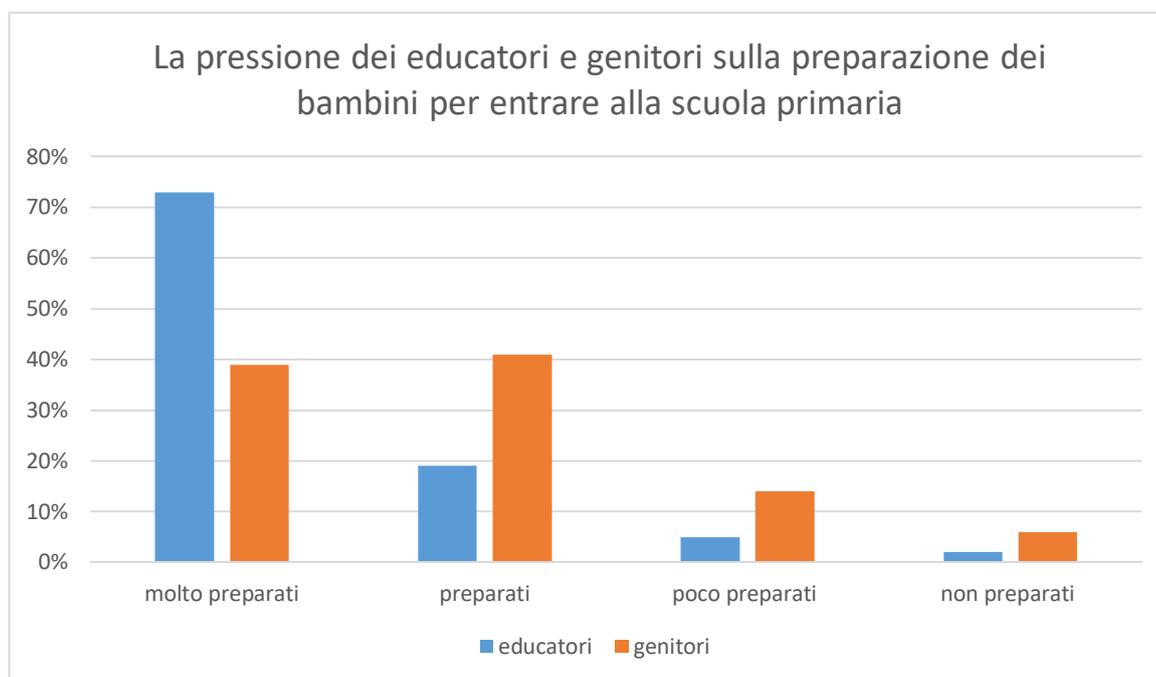


Tabella (35) Pressione di educatori e genitori sulla preparazione dei bambini alla scuola primaria

| Educatore | Qualifica        | Anni di esperienza | Scuola | Durata della intervista in minuti | Durata della osservazione in minuti |
|-----------|------------------|--------------------|--------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1         | Laurea           | 6                  | A      | 35                                | 50                                  |
| 2         | Laurea           | 5                  | A      | 29                                | 35                                  |
| 3         | Laurea           | 5                  | A      | 37                                | 40                                  |
| 4         | Diploma istituto | 7                  | B      | 39                                | 45                                  |
| 5         | Diploma istituto | 8                  | B      | 27                                | 60                                  |

|    |                     |    |   |    |    |
|----|---------------------|----|---|----|----|
| 6  | Diploma<br>istituto | 10 | B | 29 | 55 |
| 7  | Master              | 7  | C | 26 | 60 |
| 8  | Laurea              | 6  | C | 33 | 50 |
| 9  | Diploma<br>maturità | 14 | D | 35 | 35 |
| 10 | Diploma<br>Istituto | 11 | D | 43 | 45 |
| 11 | Laurea              | 8  | D | 26 | 45 |
| 12 | Laurea              | 6  | E | 34 | 60 |
| 13 | Diploma<br>istituto | 8  | E | 31 | 60 |
| 14 | Laurea              | 6  | E | 27 | 60 |
| 15 | Diploma<br>maturità | 5  | F | 34 | 55 |
| 16 | Laurea              | 8  | F | 31 | 50 |
| 17 | Diploma<br>istituto | 12 | F | 42 | 60 |
| 18 | Laurea              | 9  | G | 45 | 40 |
| 19 | Laurea              | 8  | G | 43 | 40 |
| 20 | Laurea              | 7  | H | 33 | 35 |
| 21 | Laurea              | 10 | H | 32 | 40 |
| 22 | Laurea              | 5  | H | 35 | 40 |

|    |                     |   |   |    |    |
|----|---------------------|---|---|----|----|
| 23 | Diploma<br>istituto | 3 | I | 29 | 50 |
| 24 | Laurea              | 2 | I | 32 | 40 |
| 25 | Maturità            | 9 | J | 36 | 50 |
| 26 | Laurea              | 6 | J | 34 | 45 |
| 27 | Laurea              | 4 | J | 32 | 40 |
| 28 | Diploma<br>istituto | 7 | K | 29 | 40 |
| 29 | Laurea              | 4 | K | 18 | 35 |
| 30 | Laurea              | 6 | K | 21 | 50 |

Tabella (36) Interviste per 30 educatori nelle scuole dell'infanzia private (qualifiche, anni di esperienza, scuola, durata delle interviste e osservazione in minuti).

| Educatori | Qualifica           | Anni di<br>esperienza | Scuola | Durata della<br>intervista in<br>minuti | Durata della<br>osservazione in<br>minuti |
|-----------|---------------------|-----------------------|--------|---|---|
| 1         | Diploma<br>maturità | 12                    | L      | 30                                      | 40  |
| 2         | Laurea              | 8                     | L      | 25                                      | 45  |
| 3         | laurea              | 6                     | L      | 30                                      | 35  |
| 4         | Diploma<br>istituto | 9                     | M      | 24                                      | 30  |
| 5         | Laura               | 7                     | M      | 29                                      | 30  |

|    |                     |    |   |    |    |
|----|---------------------|----|---|----|----|
| 6  | Diploma<br>istituto | 8  | N | 23 | 35 |
| 7  | Laurea              | 5  | N | 33 | 40 |
| 8  | Diploma<br>maturità | 16 | O | 26 | 35 |
| 9  | Diploma<br>istituto | 11 | O | 31 | 35 |
| 10 | Diploma<br>istituto | 9  | P | 37 | 30 |
| 11 | Diploma<br>istituto | 10 | P | 28 | 30 |
| 12 | Diploma<br>istituto | 8  | P | 35 | 35 |
| 13 | Laurea              | 4  | Q | 27 | 40 |
| 14 | Diploma<br>maturità | 14 | Q | 24 | 40 |
| 15 | Diploma<br>istituto | 7  | R | 29 | 35 |
| 16 | Laurea              | 9  | R | 31 | 35 |
| 17 | Laurea              | 6  | S | 34 | 40 |
| 18 | Diploma<br>istituto | 7  | S | 36 | 45 |
| 19 | Diploma<br>istituto | 7  | T | 24 | 40 |

|    |                     |    |   |    |    |
|----|---------------------|----|---|----|----|
| 20 | Diploma<br>istituto | 9  | T | 26 | 35 |
| 21 | Diploma<br>maturità | 6  | U | 32 | 30 |
| 22 | Diploma<br>maturità | 11 | U | 35 | 35 |
| 23 | Diploma<br>maturità | 9  | V | 28 | 40 |
| 24 | Diploma<br>istituto | 5  | V | 21 | 40 |
| 25 | Diploma<br>istituto | 7  | W | 22 | 35 |
| 26 | Laurea              | 1  | W | 27 | 40 |
| 27 | Laurea              | 3  | W | 24 | 35 |
| 28 | Diploma<br>istituto | 6  | X | 31 | 30 |
| 29 | Diploma<br>istituto | 4  | X | 30 | 30 |
| 30 | Diploma<br>istituto | 7  | X | 25 | 45 |

Tabella (37) Interviste per 30 educatori nelle scuole dell'infanzia dell'associazione e dell'Unrwa (qualifiche, anni di esperienza, scuola, durata delle interviste e osservazione in minuti)

## INTERVISTE DELLE MADRI NELLE SCUOLE PRIVATE

| Madri | Qualifica | N. Figli | Occupazione           | Scuola | Durata dell'intervista in minuti |
|-------|-----------|----------|-----------------------|--------|----------------------------------|
| 1     | Laurea    | 3        | Impiegata             | A      | 29 M                             |
| 2     | Laurea    | 2        | Insegnante            | A      | 31 M                             |
| 3     | Laurea    | 1        | Insegnante            | B      | 28 M                             |
| 4     | Laurea    | 2        | Impiegata             | C      | 27 M                             |
| 5     | Laurea    | 4        | Casalinga             | D      | 35 M                             |
| 6     | Laurea    | 3        | Casalinga             | E      | 36 M                             |
| 7     | Master    | 2        | Insegnante Università | E      | 50 M                             |
| 8     | Diploma   | 2        | Impiegata             | F      | 23 M                             |
| 9     | Laurea    | 1        | Impiegata             | F      | 32 M                             |
| 10    | Diploma   | 4        | Casalinga             | G      | 26 M                             |
| 11    | Laurea    | 2        | Insegnante            | H      | 21 M                             |
| 12    | Diploma   | 1        | Infermiera            | H      | 19 M                             |
| 13    | Diploma   | 2        | Infermiera            | H      | 25 M                             |
| 14    | Diploma   | 3        | Casalinga             | K      | 22 M                             |
| 15    | Laurea    | 2        | Insegnante            | K      | 23 M                             |

Tabella (38) Interviste delle madri nelle scuole private

| Madri | Qualifica | N. Figli | Occupazione | Scuola | Durata dell'intervista in minuti |
|-------|-----------|----------|-------------|--------|----------------------------------|
| 1     | Laurea    | 4        | Casalinga   | O      | 33 M                             |
| 2     | Laurea    | 3        | Casalinga   | O      | 25 M                             |
| 3     | Laurea    | 3        | Impiegata   | Q      | 27 M                             |
| 4     | Diploma   | 2        | Impiegata   | T      | 31 M                             |
| 5     | Diploma   | 3        | Impiegata   | W      | 30 M                             |

Tabella (38-1) Interviste delle madri nelle scuole dell'Unrwa

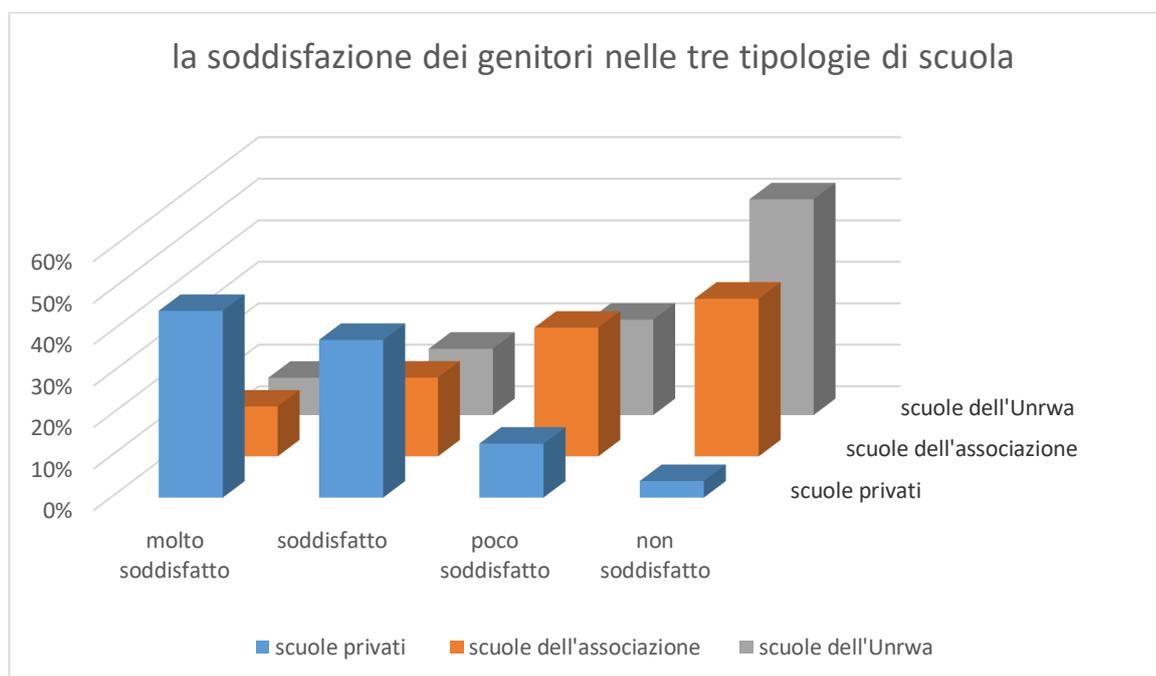


Tabella (39) Soddisfazione dei genitori dalle scuole dell'infanzia

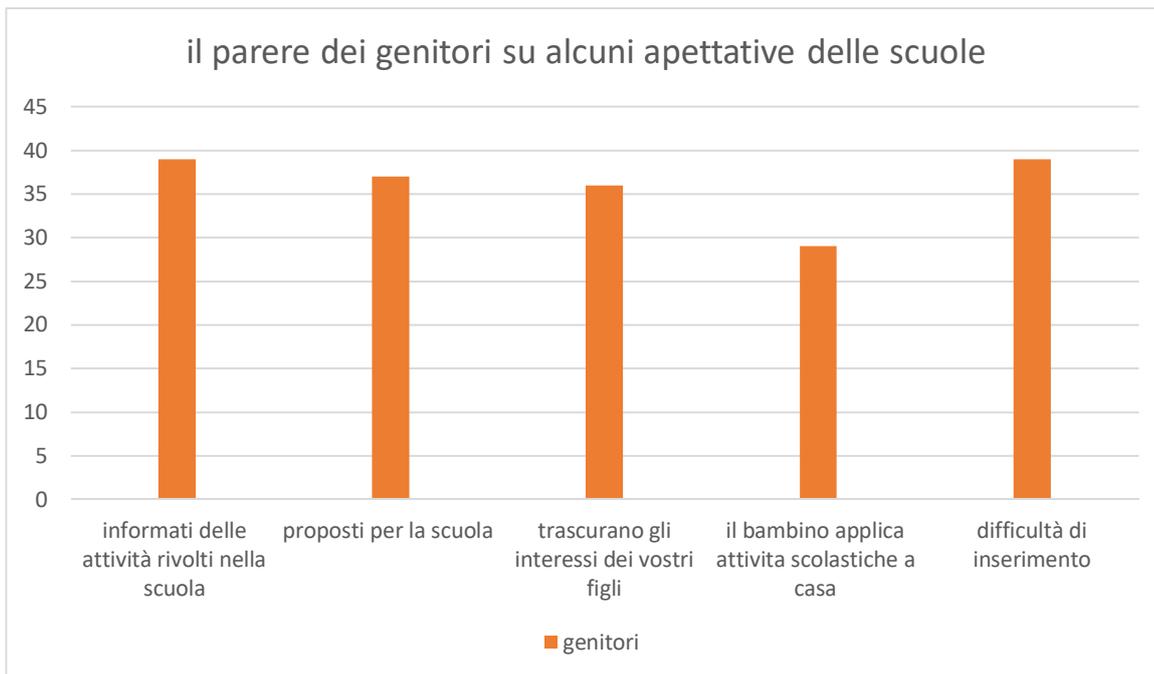


Tabella (40) Pareri dei genitori su alcune aspettative della scuola dell'infanzia.

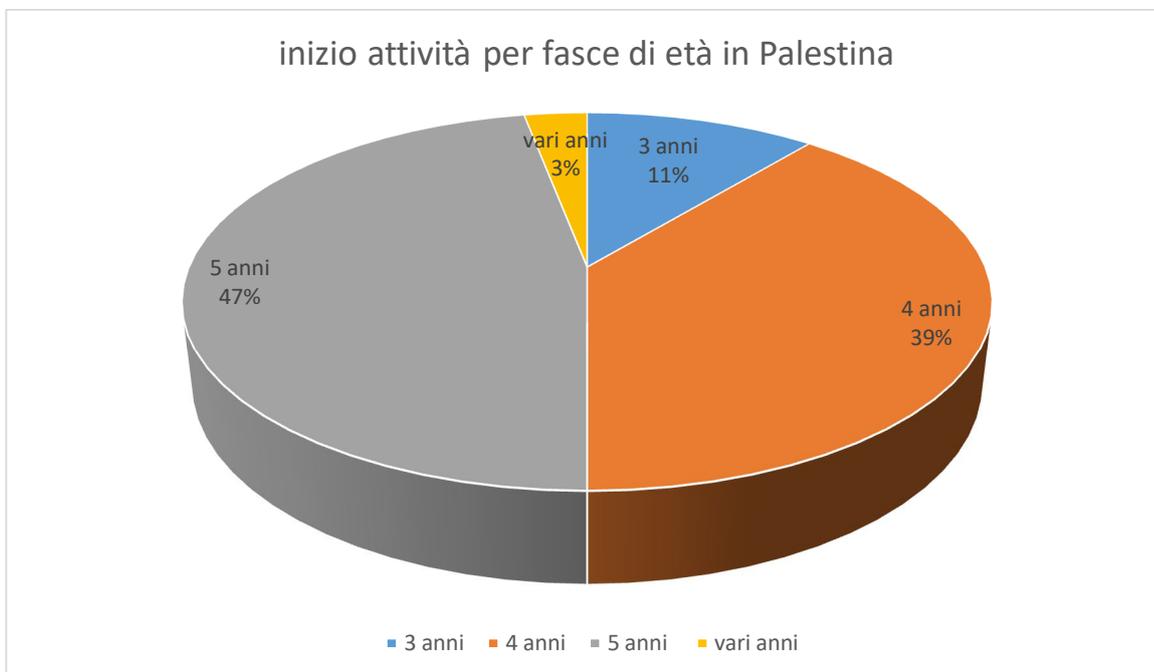


Tabella (41) Inizio delle attività nelle scuole dell'infanzia

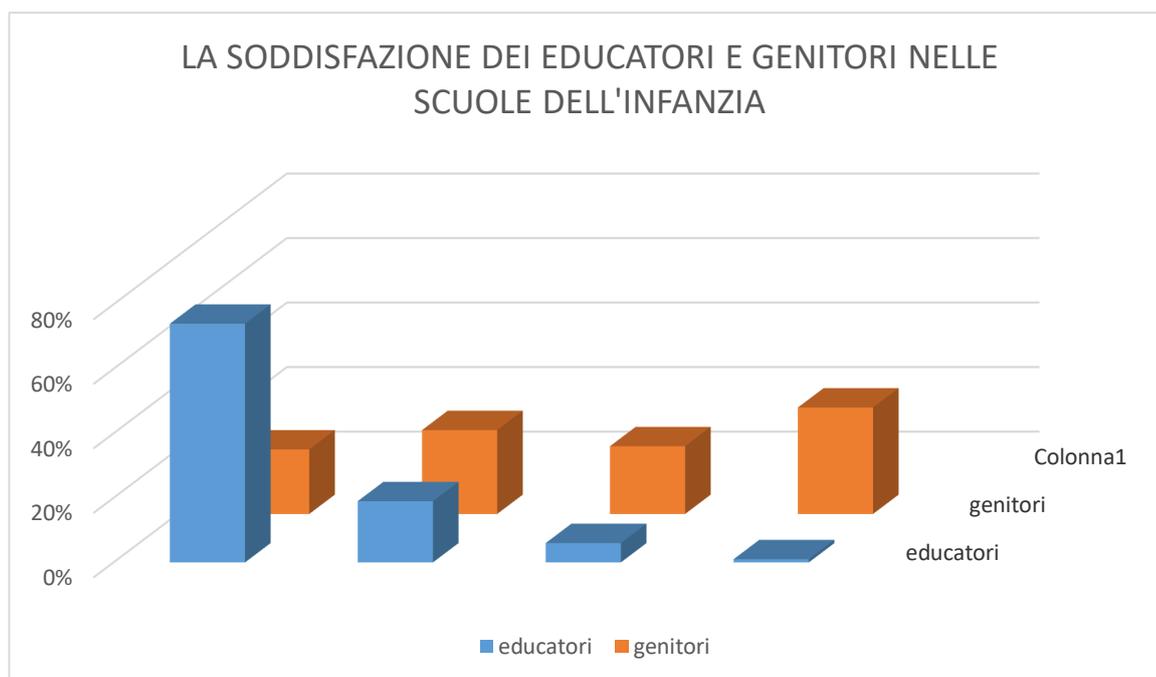


Tabella (42) Livello di soddisfazione di genitori ed educatori nelle scuole

### 4.3- Educatori e genitori

Tra i 65 educatori che hanno completato il questionario l'85,4% non ha partecipato a nessun seminario o convegno, l'1,8% ha partecipato a più di 3 convegni e alcuni sono stati inviati dal Ministero della Pubblica Istruzione a partecipare a seminari e convegni in Italia grazie ad accordi con il Governo italiano. Il 47,7% degli educatori utilizza l'attività didattica per promuovere l'apprendimento dei bambini, il 46,1% utilizza la discussione verbale contro il 6,2% di chi usa invece il metodo della narrazione; nessun educatore utilizza il gioco nell'apprendimento. Il 16,9 % ha indicato di aver interesse all'insegnare nelle scuole dell'infanzia mentre l'83,1% ha dichiarato di non aver interesse nel lavorare dentro le scuole dell'infanzia e lo fa per mancanza di lavoro. La distribuzione degli anni di insegnamento presso le scuole dell'infanzia è la seguente: 7,2 % meno di 1 anno, 38,2% tra 1-3 anni, 25,5% tra i 3-5 anni, 29% più di 6 anni.

Il 65,5 % degli educatori utilizza il metodo didattico per muovere l'apprendimento dei bambini per attirare l'attenzione dei bambini e incoraggiare le interazioni. Il 2,2 degli educatori ha competenze sia teoriche che pratiche, mentre il 97,8 dei solo esperienza pratica. Ho inserito il metodo del "circle-time" in 5 scuole dell'infanzia; hanno partecipato a questo metodo 13 educatori con la presenza di un delegato dall'Ufficio del Ministero della Pubblica Istruzione Territoriale.

Questo metodo è piaciuto sia agli educatori che ai bambini.

Il 49,3% degli educatori non ha esperienza dell'inserimento dei bambini ad inizio dell'anno scolastico. Il 29,2 ha dichiarato che il punto di forza della scuola è l'avere educatori esperti, mentre il punto debole è la mancanza di un curriculum adatto.

Inevitabilmente, la mancanza sia di competenze teoriche che pratiche influenza la pratica degli educatori in classe. Le conoscenze teoriche e le competenze pratiche sono essenziali per gli educatori per avere successo nel loro insegnamento. E' possibile che un educatore con almeno qualche conoscenza teorica possa sviluppare le sue competenze didattiche basate sulla sua preparazione teorica e sull'informazione di metodi e teorie pedagogiche e didattiche per l'apprendimento. Tuttavia, quegli educatori che non possiedono conoscenze di base e informazioni sulle teorie, usano i loro propri metodi di insegnamento. Gli educatori possono dunque sviluppare le loro competenze ma una mancanza di consapevolezza potrebbe renderli meno sicuri rispetto agli educatori che hanno sia competenze teoriche che pratiche.

Esaminando gli aspetti dello sviluppo professionale, il questionario misura la frequenza degli educatori della prima infanzia alla partecipazione ad attività o corsi formativi per il loro sviluppo professionale. Il 5,5% ha partecipato più di 6 volte nell'ultimi 3 anni. Il 9,9% ha partecipato 3-5 volte nell'ultimi 3 anni, il 14,5 ha partecipato a 1-3 corsi nell'ultimi 3 anni. il 40% non ha partecipato a nessun corso o attività nell'ultimi 3 anni. Il 31,1 ha partecipato a corsi su internet per sviluppare la propria professionalità ma l'interazione quotidiana con i bambini ha portato allo sviluppo delle loro prestazioni per insegnare. Per quanto riguarda la partecipazione ad

altri tipi di lavoro, il 69% non ha partecipato a nessun tipo di lavoro al di fuori della scuola dell'infanzia, il 20% ha partecipato a lavori che centrano con l'infanzia, l'11% ha partecipato a lavori che non centrano con l'infanzia. Il 78% degli educatori ha dichiarato di possedere la capacità di offrire un ambiente sicuro e sano per i bambini, il 22% ha dichiarato che l'ambiente non è sano né sicuro per la sanità dei bambini. Il 21,2% dei partecipanti ha dichiarato di aver buoni rapporti con i genitori e la capacità di promuovere questi rapporti, invece il 79,8 % ha dichiarato di avere difficoltà con i genitori. Il 54 % ha dichiarato di aver buoni metodi per integrare i bambini all'inizio dell'anno accademico. Il 46 % trova difficoltà ad integrare alcuni bambini all'inizio dell'anno scolastico. Il reddito annuale variava tra 140 euro e 250 euro con una gamma di reddito mediano di 2400 euro all'anno.

Devo dire che non c'è nessun coinvolgimento da parte dei genitori, per cui non c'è nessuna attività assieme ai genitori. Un altro punto che ho notato riguarda il fatto che una buona parte degli educatori nelle interviste cercava di dimostrare che le loro scuole e i loro metodi rappresentano la perfezione.

Ho notato che nelle informazioni demografiche c'è un'ampia gamma di diversità tra educatori della prima infanzia al nord della Palestina con gli educatori al sud per quanto riguarda il reddito, l'età, l'esperienza e un'ampia varietà di impostazioni del programma, tenendo presente che tutto il territorio Palestinese è grande quanto la regione del Friuli Venezia Giulia. Ho chiesto ai partecipanti se il loro lavoro nelle scuole dell'infanzia è a breve termine o lungo termine. L'83,1 % considera il proprio lavoro a breve termine, il 16,9 % lo considera a lungo termine.

Il questionario conteneva anche due domande che hanno chiesto ai partecipanti di classificare i vari aspetti della professionalità nel campo della educazione della prima infanzia.

Una domanda ha esplorato le competenze e le capacità degli educatori della prima infanzia. Il 45% dei partecipanti ha classificato "la capacità di stabilire e mantenere un ambiente sicuro e sano per i bambini" come la più importante abilità / capacità, il

53% ha classificato “la conoscenza dello sviluppo del bambino”, come il più importante e l’1% ha classificato “la capacità di costruire e promuovere i rapporti con le famiglie” come il più importante.

Una seconda domanda ha esplorato gli aspetti della preparazione professionale nel lavoro educativo con la prima infanzia. Il 44 % ha classificato “la promozione dello sviluppo del bambino e l'apprendimento” come l’aspetto più importante della preparazione professionale, il 55% ha classificato “l’insegnamento e l'apprendimento”, l’1% ha scelto “la costruzione di relazioni familiari e comunitarie”.

Agli educatori è stato chiesto se il curriculum è efficace per i bambini. Il risultato mostra che la maggioranza degli educatori delle scuole dell’infanzia non è molto soddisfatta del curriculum. La conclusione rivela che il sistema nelle scuole dell’infanzia in Palestina in termini del curriculum, qualità degli educatori e politiche scolastiche è meno soddisfacente rispetto ad altri, come ad esempio quello in Italia. Tuttavia, gli educatori delle scuole private hanno affermato che il curriculum nella loro scuola è adeguato per preparare i bambini alla fase scolastica primaria. I questionari sono stati completati da genitori e insegnanti di entrambi scuole private e scuole di associazione e quelli del Unrwa. Ai genitori è stato chiesto cosa si aspettano dalla scuola dell’infanzia, ed essi hanno risposto che si aspettano che il loro figlio acquisisca una buona capacità di leggere e scrivere in entrambi le lingue inglese ed arabo. I genitori hanno dichiarato un'aspettativa riguardo alle seguenti questioni:

- \* la capacità di scrivere
- \* saper usare una matita con fiducia
- \* sapere tutti gli alfabeti arabo e inglese
- \* fare amicizia
- \* lavorare in gruppo
- \* preparare i bambini alla nuova avventura scolastica
- \* il rispetto e l’ascolto degli altri.

Nelle scuole dell'infanzia dell'associazione e dell'Unrwa, la maggior parte dei genitori crede che la scuola dell'infanzia non soddisfi i loro desideri per quanto riguarda il contenuto del curriculum. La maggior parte dei genitori ha rivelato che il curriculum ha bisogno di miglioramento.

La maggior parte dei genitori ha indicato che la scuola dell'infanzia deve vedersi attribuire maggior importanza da parte del Governo e il 100% degli educatori ha rivelato che la pubblica istruzione deve intervenire per migliorare le scuole dell'infanzia.

La professionalità nell'educazione della prima infanzia ha recentemente ricevuto notevole attenzione (Caulfield, 1997). Una delle sfide del settore dell'educazione infantile dei primi anni è quello di aumentare la competenza professionale e il rafforzare la credibilità esaminando gli aspetti dello sviluppo professionale, e il questionario ha misurato la frequenza con cui gli educatori della prima infanzia hanno partecipato ad attività professionale di sviluppo. Le preoccupazioni riguardano i risultati relativi ad una raccomandazione nelle linee guida del Child Care (Pre-School Services) Regulations 2006 (DHC, 2006), che delinea che il responsabile della impostazione di una scuola dell'infanzia dovrebbe mirare ad avere "... almeno il 50% del personale di assistenza all'infanzia con una qualifica adeguata per la cura e lo sviluppo dei bambini" (DHC, 2006, p. 39); i risultati delle interviste e del questionario dimostrano che solo il 3% degli educatori ha ottenuto una qualifica. Questo è un livello inaccettabile di preparazione specialistica del personale in un settore che è responsabile della cura e dell'educazione dei nostri più vulnerabili bambini.

Inoltre, coloro che occupano posizioni di gestione all'interno del settore della scuola dell'infanzia hanno raggiunto livelli bassi di formazione e qualifiche, simili ai loro subordinati. Tanti sono gli educatori che non sono preparati ad insegnare in tutti i contesti (inglese, matematica, inglese) per sino quelli laureati. La maggior parte degli educatori in Palestina non è preparata a lavorare con bambini che hanno un diverso background culturale.

Molti degli educatori partecipano a qualche tipo di sviluppo professionale ma senza influenzare la loro abilità. Molti sistemi educativi hanno scelto di promuovere lo sviluppo professionale sotto forma di partecipazione a workshop di una giornata o di un seminario o persino un cd, tuttavia questo metodo priva della continuità e non porta a cambiamenti positivi per gli educatori. Lo sviluppo professionale non deve essere sotto forma di workshop a breve termine o singola conferenza. Lo sviluppo degli educatori è dunque considerato un problema significativo per il miglioramento della qualità degli educatori e per attirare maggiormente i genitori a scuola.

Ciò che è strano in tutto questo è che mentre gli educatori hanno menzionato che usano le strategie apprese nella formazione, le mie osservazioni in classe indicano che queste strategie hanno connotazioni differenti. Ad esempio penso alla strategia “narrazione” usata da questi educatori: quando un educatore racconta una storia, di solito questa viene elaborata dall’educatore stesso per illustrare i concetti accademici che vogliono insegnare ai bambini. Nella maggior parte dei casi, i racconti creati dagli educatori non soddisfano i criteri di una storia e non dovrebbero perciò essere chiamati “storie”. In questo modo la strategia risulta insignificante nel contesto del programma. Tanti educatori hanno risposto al questionario o nelle interviste affermando che usano diverse strategie di insegnamento, invece nelle mie osservazione ho scoperto che non è affatto corrispondente a quanto avevano dichiarato.

Gli educatori devono porre ai bambini le basi del percorso formativo che sarà fondamentale per il loro successo scolastico. La scuola dell’infanzia deve dare la chiave per apprendere e trasformare i saperi, puntando sullo sviluppo dell’identità dei bambini e la loro autonomia, sviluppando le loro competenze settoriali e le abilità sensoriali, motorie, linguistiche tramite educatori capaci di aiutare i bambini ad ascoltare per imparare.

Nei tre anni della scuola dell’infanzia devono essere accolte e permesse esperienze vissuti dai bambini in una prospettiva evolutiva; le varie competenze sviluppate dai

bambini devono essere comunicate agli educatori della scuola elementare perché siano consapevoli delle capacità e della personalità dei bambini che hanno di fronte.

#### 4.4. Interviste

Le interviste costituiscono un modo efficace per esplorare la percezione della gente, oltre che il significato e le definizioni di situazioni e di costruzioni di realtà. Esse rappresentano uno dei modi più potenti disponibili per comprendere gli altri. Jones (1985) suggerisce che: "...al fine di comprendere le costruzioni della realtà di altre persone, faremmo bene a chiedere loro ... e per chiedere loro in modo tale che ci possano dire nei loro termini (piuttosto che in quelli imposti rigidamente e priori da noi stessi) e ad una profondità che affronta il contesto ricco che è la sostanza del loro significato".

Secondo Burns (2000, p. 467), le interviste nella ricerca "sono essenziali, come la maggior parte dei casi di studio, in quanto riguardano le persone e le loro attività." Allo stesso modo, ci sono argomenti che supportano l'utilizzo di interviste nella ricerca qualitativa in generale. Per esempio, Cohen et al. (2007, p 349) sostengono che "...l'intervista è uno strumento flessibile per la raccolta dei dati, consentendo canali multi-sensoriale da utilizzare: verbale, non verbale, parlato e sentito. L'ordine del colloquio può essere controllato, pur dando spazio per la spontaneità, e l'intervistatore può premere non solo per le risposte complete, ma anche per le risposte su questioni complesse e profonde. In breve, l'intervista è un potente attrezzo per i ricercatori".

#### 4.4.1 Progettare le interviste

Nelle interviste ho utilizzato domande strutturate e semi-strutturate. Questo è uno dei metodi di raccolta dei dati più significativo e rappresentativo nella ricerca qualitativa e come tale è uno strumento basilare nella presente ricerca.

Interviste strutturate sono quelle in cui tutti i partecipanti ricevono le stesse domande nello stesso ordine, interviste non strutturate sono quelle in cui le domande di intervista e le categorie di risposta non sono prestabilite (Punch, 2009), le interviste semi-strutturate sono a metà tra le due precedenti categorie e in esse il ricercatore prepara una serie di domande e una serie di sotto-domande che possono essere usate per sondare più approfonditamente le idee e raccogliere ulteriori informazioni (Koshy, 2010). Questo ultimo tipo di intervista è particolarmente adatta perché permette all'intervistato di articolare sentimenti personali sull'argomento e consente all'intervistatore di acquisire una comprensione approfondita. Le interviste semi-strutturate sono state qui scelte in quanto rappresentano una forma comune di metodo qualitativo che ha permesso al ricercatore la flessibilità necessaria per adattarsi alle esigenze individuali dell'intervistato (Bell, 1999).

Sebbene quello delle interviste sia un metodo utile per la raccolta dei dati, comporta alcune limitazioni tra cui:

- le interviste richiedono più tempo rispetto all'utilizzo dei questionari,
- la trascrizione delle interviste richiede una notevole quantità di tempo,
- quando si tratta di bambini, l'intervista può non essere sempre un metodo di ricerca adeguato e vi sono problemi di espressione linguistica,
- video o nastro di registrazione possono intimidire alcuni educatori,
- la presenza dell'intervistatore può mettere in ansia l'intervistato e pregiudicare tutte le risposte.

Per questa ricerca, le domande delle interviste sono state costruite, sia per gli educatori che per i genitori, seguendo alcuni criteri.

Lo scopo delle interviste era quello di avviare un dialogo diretto con gli educatori e i genitori, per suscitare la loro percezione relativamente alla preparazione professionale e conoscere il parere diretto dei genitori. Secondo Kvale e Steinar (1996) l'intervista è il miglior metodo per indagare sulle opinioni degli intervistati e sulle loro sensazioni e percezioni.

La durata della intervista degli educatori andava dai 25-33 minuti nelle scuole private e 30-40 minuti nelle scuole dell'infanzia dell'associazione e del UNRWA perché gli intervistati hanno avuto l'occasione per sfogarsi, invece la durata della intervista dei genitori era tra i 20-33 minuti nelle scuole private e tra i 29-50 nelle scuole dell'associazione e dell'Unrwa.

Le interviste sono state condotti dopo 2 mesi della consegna dei questionari ai genitori e agli educatori per consentire agli intervistati di aver una idea chiara della natura delle domande, e per prendere in considerazione le loro risposte. Inoltre, all'inizio delle interviste, c'è stata una breve discussione di circa dieci-quindici minuti su tutte le informazioni necessarie per i partecipanti, compreso lo scopo e gli obiettivi della ricerca, e le questioni etiche che sarebbero potute emergere durante lo svolgimento della ricerca. Ad esempio, è stato sottolineato che la loro partecipazione sarebbe avvenuta in maniera completamente riservata, che la loro identità e le loro risposte rimanevano anonime e che i loro dati sarebbero stati utilizzati solo per l'analisi qualitativa e statistica. Le interviste sono state condotte per chiarire le questioni emerse dopo aver analizzato i dati raccolti dal questionario e per ottenere una più approfondita comprensione del punto di vista degli educatori sull'educazione delle scuole dell'infanzia. Questo tipo di intervista ha molti vantaggi nella ricerca qualitativa dell'istruzione perché permette l'intervistatore di andare più in profondità, e chiarire eventuali malintesi, oltre che testare i limiti della conoscenza degli intervistati. Ho stabilito le aree principali per le interviste e poi ho scritto le domande delle interviste, concentrandomi sul curriculum e sui contenuti, sui metodi di insegnamento, e sulle strategie di valutazione. Le domande dell'intervista sono state

preparate dopo aver analizzato i questionari. Tutti le interviste sono state condotte in arabo e tradotte in italiano.

Le domande delle interviste per gli educatori comprendevano informazioni generali sugli educatori e sulle loro esperienze, su programmi, strategie, ambiente di apprendimento e sui loro suggerimenti per migliorare questo campo.

I dati delle interviste sono stati raccolti durante la prima metà del secondo semestre dell'anno accademico 2015-2016. Per minimizzare le imprecisioni e per garantire il processo di raccolta dei dati, questi venivano classificati alla fine di ogni settimana. Tutte le interviste sono state condotte individualmente nelle aule delle scuole dell'infanzia e ho scritto i commenti degli educatori con attenzione e poi trascritti e tradotti in italiano, alla fine valutati dal mio tutor.

Il sistema educativo in Palestina è segregato per maschi e femmine. La fase di pre-scuola insieme all'Università sono uniche fasi in cui è permessa la mescolanza tra maschi e femmine.

Poiché le madri hanno la responsabilità di prendersi cura dei bambini in età prescolare, per me è stato difficile organizzare le interviste con loro e la maggior parte non si è presentata all'incontro solo perché sono maschio e i coniugi non davano il permesso all'intervista. Alla fine si sono presentate 20 mamme di cui 15 dalle scuole private e 5 dalle scuole di associazione e del Unrwa.

#### 4.4.2- Interviste degli educatori

Al fine di sviluppare il programma di intervista, ho collegato le domande delle interviste alle domande di ricerca e ho raccolto i dati chiave che dovevano essere rilevati al fine di affrontare il focus della ricerca. Le domande sono state quindi progettate per suscitare intuizioni nel pensiero degli educatori sull'insegnamento.

L'intervista è stata realizzata con 55 educatori al fine di perseguire:

- sfondo e l'esperienza degli insegnanti

- filosofia dell'educazione (apprendimento e l'insegnamento per i bambini piccoli) degli educatori
- pratiche e credenze degli educatori
- convinzioni degli educatori.

Le domande delle interviste includono la considerazione dei sentimenti degli educatori per essere insegnanti di pre-scuola; la loro convinzione e l'importanza di questa fase per preparare i bambini alla prossima fase della scuola primaria, l'approccio didattico usato; come hanno insegnato le sessioni di matematica, religione, lettura e scrittura, e l'insegnamento della lingua straniera. Una volta che l'intervista è stata completata, il successivo passo importante era la traduzione delle domande delle interviste in italiano.

Ai fini della affidabilità della ricerca, ho adottato le stesse procedure organizzative per fare in modo che tutti gli educatori venissero esposti allo stesso processo in ogni scuola. Tutte le interviste sono state condotte durante il normale orario scolastico. All'inizio di ogni intervista, agli educatori è stato ricordato l'obiettivo della ricerca e data la garanzia che tutte le informazioni generate dal colloquio sarebbe state trattate con riservatezza e utilizzate solo a scopo di ricerca, e che le identità dei docenti e le scuole sarebbero rimaste anonime. Ogni educatore aveva il diritto di ritirarsi in qualsiasi momento durante l'intervista. Varie strategie di intervista sono state utilizzati nel corso dei colloqui, ripetendo o riformulando le domande come istruzioni e sonde per chiarire tutte le informazioni che non erano chiare. Una sintesi dei pensieri dell'intervistato è stata fatta per confermare le opinioni espresse. Al termine del colloquio, agli intervistati è stata data la possibilità di sollevare ulteriori punti che sembravano importanti.

Infine, le interviste sono state concepite per acquisire conoscenze sugli atteggiamenti degli educatori e le opinioni verso i processi di apprendimento. Le sfide sono di tre tipi: quelle che riguardano i docenti stessi; altre che sono collegate alle esigenze del processo di insegnamento; infine quelle sfide che riguardano la gestione globale dell'insegnamento e dell'apprendimento, tra cui l'amministrazione scolastica, gli

ispettori e i genitori. Ciascuno dei diversi tipi di sfida influenzato dal modo in cui gli educatori hanno presentato e insegnato i bambini nei primi anni. Gli elementi dall'analisi dei dati della ricerca saranno utilizzati per illustrare il collegamento tra le mie domande di ricerca e le mie scoperte primarie. In primo luogo, mi concentrerò sulle sfide che riguardano lo sviluppo professionale degli educatori, esperienze passate, gli atteggiamenti verso l'apprendimento e il grado di coinvolgimento dei genitori. Ho diviso le risposte degli educatori alle interviste in tre categorie: la prima si è concentrata sull'aspetto professionale, la seconda sugli aspetti pratici, la terza sull'aspetti del curriculum.

#### 4.5. Gli aspetti professionali

Il ruolo passivo può essere descritto come la capacità dei partecipanti di razionalizzare gli aspetti della professione, al fine di dare un senso di aspetti unici della professione. Le risposte dei partecipanti evidenziano questa razionalizzazione o ruolo passivo all'interno della professione. Nell'analizzare le risposte per quanto riguarda gli aspetti della professione, la miriade di risposte ai titoli di studio e i posti di lavoro, sottolineo l'incoerenza all'interno della professione stessa su ciò che è esattamente il compito degli educatori della prima infanzia. Certamente gli aspetti della cura e della custodia sono presenti.

Tutti i partecipanti hanno dichiarato che la conoscenza e le abilità sono necessarie per il lavoro, ma erano incapaci di articolare gli attributi specifici di entrambi o delle competenze o la qualità di una persona piuttosto che un insieme di abilità. I partecipanti hanno dichiarato che alcune cose non possono essere insegnate. Molti partecipanti non hanno intenzione di avere una carriera nel campo dell'educazione infantile. È stato chiesto a loro se il lavoro nel campo delle scuole dell'infanzia era a lungo termine o breve termine? 89% ha risposto che avrebbe lavorato a breve termine nelle scuole dell'infanzia. Sono pochi degli educatori partecipanti che hanno

dichiarato di essere entrati a insegnare nelle scuole dell'infanzia con propria loro scelta e senza alcuna influenza da parte degli altri.

#### 4.5.1- Gli aspetti pratici

Uno dei partecipanti riteneva che il lavoro individuale fosse la sua migliore strategia per l'apprendimento e l'insegnamento: ha detto "Non mi piace lavorare con i gruppi al di fuori della classe, preferisco il lavoro individuale perché lavoro tutto da solo e questo va a mio beneficio". Un altro ha detto che l'esperienza di gruppo e il lavoro di squadra può essere utile in futuro, preparando al meglio per interagire con gli amministratori, educatori, genitori e bambini, nella loro esperienza pratica.

Gli educatori (3 educatori) che lavoravano di gruppo erano nella scuola C dove il dirigente della scuola aveva un master in educazione ed esperienza nel settore dell'infanzia. Questa scuola era ben organizzata e ben sistemata, e aveva un curriculum ad alto livello. Ho notato, dalle mie osservazioni in questa scuola, che i bambini erano più attivi dei bambini di altre scuole. E ho trovato più collaborazione sia da parte degli educatori che dei bambini. Ho notato dall'esperienza in questa scuola che gli educatori che facevano attività di gruppo incoraggiavano la creatività dei bambini e hanno progettato giochi e sussidi didattici per sviluppare il pensiero creativo. I bambini erano ben preparati e ben organizzati.

L'età degli educatori è stata un fattore influente per quanto riguarda la condivisione di attività all'aperto senza giochi per bambini. Ad esempio, gli educatori più giovani erano più attivi degli educatori più anziani. Culturalmente, in Palestina, le donne si sentono in imbarazzo per giocare e fare attività fisica con i bambini in classe. Esse potrebbero preferire parlare con loro piuttosto che giocare. Questo concetto culturale può successivamente avere un impatto negativo sul modo in cui gli educatori insegnano. Il 90% degli educatori ha sostenuto che non mantengono contatti con le famiglie ma pensavano che una stretta collaborazione tra famiglia e scuola aiuterebbe

entrambe le parti a risolvere i problemi che possono sorgere per ogni bambino, traducendosi in un insegnamento e un ambiente di apprendimento migliore.

Il 56% ritiene che il numero dei bambini in ogni classe deve essere ridotto al massimo a 18 bambini per classe per consentire una miglior pratica di insegnamento.

Il 75% degli educatori ha dichiarato che aveva bisogno di avere delle nuove attrezzature, come ad esempio, un proiettore in ogni classe.

A1: Io preferisco usare le strategie attraverso materiale didattico e oggetti concreti.

Mi muovo dal più concreto all'astratto e dal facile al difficile. Faccio un sacco di domande per migliorare la motivazione e il pensiero dei bambini

B3: Io insegno i bambini, migliorando la loro disponibilità: per fare domande e discutere le cose, per giocare con loro, dai giochi nei centri di apprendimento e attraverso le attività finali, che di solito coinvolgono fogli di lavoro.

A7: Io uso l'apprendimento attraverso storie o il gioco, come l'utilizzo di magneti.

B4: Io preferisco usare le strategie attraverso la manipolazione e oggetti concreti. Mi muovo dal più concreto all'astratto e dal facile al difficile. Chiedo un sacco di domande per migliorare la motivazione e pensiero dei bambini.

A5 : Io insegno ai bambini migliorando la loro disponibilità nel fare domande e discutere le cose, per giocare con loro, dai giochi nei centri di apprendimento, e attraverso le attività finali, che di solito coinvolgono fogli di lavoro.

A2 : Io uso la discussione, applicazioni pratiche, e la congruenza di foto con i nomi delle immagini nei centri di apprendimento.

Pochi educatori utilizzano storie, teatro, giochi e musica come metodi di insegnamento, o impiegano strumenti di valutazione.

#### 4.5.2. Gli aspetti del curriculum

Per quanto riguarda il curriculum degli educatori nelle scuole dell'infanzia e lo sviluppo professionale, lo sviluppo degli educatori è stato considerato un problema significativo per migliorare la loro qualità ed attirare di più i genitori alla scuola

dell'infanzia. Agli educatori era chiesto il diritto di scegliere il loro percorso formativo desiderato. Tutti gli educatori nelle scuole dell'infanzia dell'associazione e dell'Unrwa, ha risposto che non hanno il diritto di scegliere la formazione secondo alle loro esigenze. La politica della scuola non li fornisce di questa opportunità, perché di solito completano questa procedura il manager e il coordinatore.

L'analisi indicano che il processo, le procedure e la motivazione per migliorare il curriculum degli educatori nelle scuole dell'infanzia private, associazione e scuole dell'Unrwa sono relativamente deboli rispetto agli interessi per le scuole elementari. Agli educatori è stato anche chiesto della efficienza del curriculum per i bambini: i risultati mostrano che la maggioranza degli educatori delle scuole dell'infanzia dell'associazione e dell'Unrwa non sono soddisfatti del curriculum, mentre gli educatori delle scuole dell'infanzia privati sono più soddisfatti con il curriculum rispetto a quello dell'Unrwa, ma rimangono sotto i parametri di soddisfazione da parte dei genitori e sotto il livello desiderato. Cinque educatori delle scuole dell'Unrwa hanno affermato che il curriculum non è adeguato per preparare i bambini per la fase primaria perché si concentra semplicemente sui fattori sociali e psicologici, piuttosto che su quelli educativi e non include qualsiasi istruzione della lingua inglese. Tuttavia, 7 educatori nelle scuole dell'infanzia private hanno affermato che il curriculum nelle loro scuole prepara i bambini in maniera adeguata per la fase primaria. In generale, si concentra sui principali problemi di sviluppo per il progresso dei bambini e per la preparazione alla scuola primaria. Alla domanda "il curriculum è adeguato?" le risposte di 8 educatori erano simili. Questi educatori lavoravano nelle scuole primarie come sostituti in attesa di essere inseriti. Le risposte di questi educatori sono state paradossali; hanno dichiarato che il curriculum è adeguato ma le loro ragioni non si adattano con l'idea di adeguatezza. Durante le interviste, questo problema è stato sottolineato. Alcune delle ragioni addotte dalle educatrici intervistate sono state: le esperienze di natura principalmente accademica contengono parole difficili, adatte al curriculum della scuola elementare e per insegnare competenze accademiche. In realtà, tutti questi motivi potrebbero essere

l'indicazione di un curriculum evolutivamente inadeguato.

B5 : ha dichiarato il curriculum non è adeguato perché è difficile e molto noioso.

Questo porta i bambini a odiare la scuola dell'infanzia e rende la classe molto caotica.

B1: Non è opportuno, in quanto: a) Le capacità dei bambini sono inferiore rispetto alle informazioni che vogliamo che loro imparino. b) Si concentra sulla parola ma non sulla lettera, anche se la lettera è più importante per cominciare. c) I bambini giocano di più e sono molto più felice. d) I singoli bambini non apprezzano il loro apprendimento perché il curriculum non si concentra sulle competenze accademiche.

Le stesse educatrice hanno dichiarato che il curriculum non è appropriato. Gli aspetti negativi del curriculum sono i seguenti:

- a) non tiene conto delle differenze individuali,
- b) ciò che deve essere introdotto per i bambini è ingenuo inferiore alle loro capacità,
- c) il tempo non è sufficiente per insegnare tutte le esperienze didattiche necessarie.

Tuttavia, nelle scuole private, gli educatori hanno dichiarato che la politica della scuola e il preside ha permesso loro per selezionare programmi di sviluppo che potrebbero soddisfare queste esigenze. Il sistema educativo delle scuole dell'infanzia dell'Unrwa e quello delle associazioni risultano inferiori a quello delle scuole private in termini di curriculum, così come la qualità degli educatori e le politiche scolastiche, per cui troviamo un numero crescente di bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia private. Sembra inoltre che la formazione offerta dal settore privato soddisfi di più i genitori rispetto a quelli dell'Unrwa e dell'associazione.

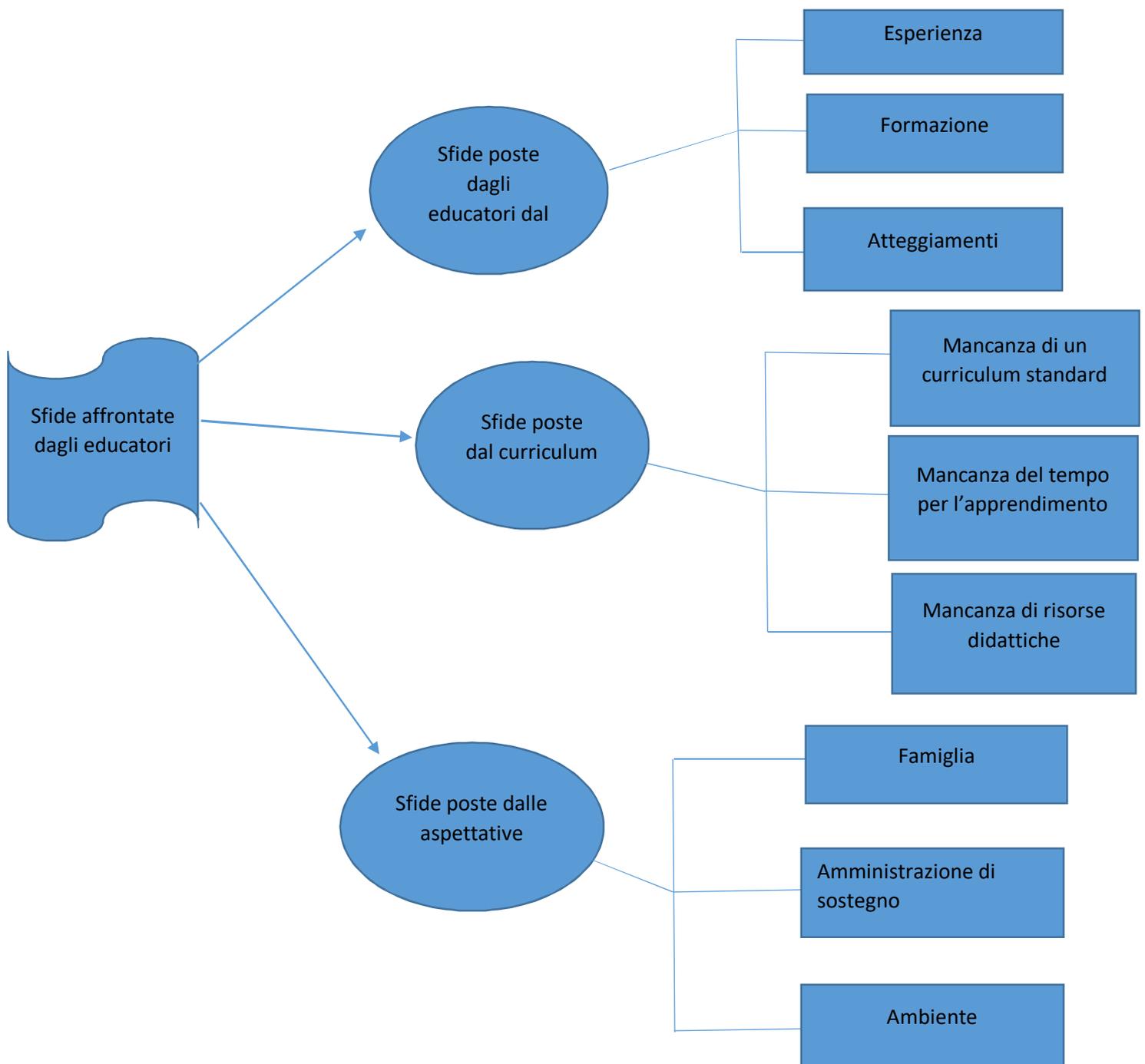


Tabella (43) Sfide affrontate dagli educatori

## 4.6. Le sfide presentate dagli educatori

In effetti, questo significa che solo uno dei docenti ha avuto esperienza sia teorica che pratica, mentre i rimanenti sei insegnanti avevano solo esperienza pratica. Inevitabilmente, la mancanza di competenze sia teoriche e pratiche inciderebbe sulla pratica in classe, in quanto queste sono essenziali per gli educatori al fine di avere successo nel loro insegnamento. È possibile che un educatore che con almeno qualche conoscenza teorica possa trovare più facile acquisire e sviluppare capacità di insegnamento basate sulla sua conoscenza e sull'informazione dei metodi di apprendimento. Tuttavia, quei professionisti che non hanno le conoscenze di base e le informazioni sulla teoria dell'apprendimento, la pedagogia e metodi di insegnamento possono sviluppare le competenze, ma possono avere una mancanza di consapevolezza dei diversi modi di insegnamento e di comprensione dell'apprendimento precoce che, a sua volta, potrebbe renderli meno sicuri di quanto gli educatori che hanno sia competenze teoriche che pratiche.

### 4.6.1- Atteggiamenti degli educatori

La prima sfida che emerge dalla storia professionale degli educatori riguarda l'impatto delle loro esperienze passate sul loro atteggiamento attuale. In generale, gli atteggiamenti umani sono modellati dal passato o dalle esperienze attuali; una buona esperienza porta normalmente ad un atteggiamento positivo, mentre brutte esperienze possono portare a un atteggiamento negativo. E' possibile dire la stessa cosa rispetto alle attitudini degli educatori verso qualsiasi argomento che essi abbiano da insegnare: esperienze passate potrebbero influenzare gli educatori positivamente o negativamente. Il modo in cui un educatore sperimenta argomenti specifici avrà un certo impatto sul suo apprendimento e, a sua volta, avrà un impatto sul modo in cui

presenterà o insegnerà il soggetto ai propri alunni, determinando il modo in cui i questi percepiscono il soggetto.

Bennett (1993) ha sottolineato l'importanza della conoscenza della materia da parte dell'educatore, perché ciò ha un effetto sulla pratica professionale da molti punti di vista, come l'essere in grado di diagnosticare gli schemi dei bambini, la pianificazione di attività appropriate, presentando spiegazioni di qualità e facendo scelte curriculari. Se l'educatore ha una buona comprensione del soggetto e crede nel suo valore, i bambini hanno più probabilità di sviluppare la stessa comprensione e valori positivi, mentre se l'educatore non ha una buona comprensione del soggetto e non crede nel suo valore, i bambini avranno la probabilità di sviluppare la stessa comprensione e convinzioni negative.

Ulteriori analisi dei dati dell'intervista hanno rivelato che alcuni educatori soffrono la mancanza di fiducia nella loro capacità di insegnare. L'educatore 3 aveva insegnato a bambini in età prescolare per 11 anni ma, in risposta alla domanda sull'insegnamento della lingua inglese "Cosa ne pensa della sua capacità di insegnare ai bambini la lingua inglese"? ha risposto: "Ho meno fiducia nella mia capacità di insegnamento della lingua inglese rispetto alla mia capacità di insegnamento dei corsi di alfabetizzazione della lingua araba. Cerco di fare del mio meglio, ma so che ho una lunga strada da fare".

Dato che l'educatore 3 riconosce la propria mancanza di fiducia nella sua capacità di insegnamento dell'inglese, si pone la questione relativa a quanto è efficace il programma di formazione di lingua inglese per il personale nella sua scuola. La mancanza di fiducia segnalata dall'educatore 3 potrebbe essere il risultato della sua mancanza di conoscenza della materia. In altre parole, se l'educatore ha una buona conoscenza della materia che insegna, allora questo dovrebbe tradursi in un educatore di piena fiducia con la possibilità di insegnare in un modo significativo e creativo. Questo è il primo passo per risolvere efficacemente qualsiasi problema è quello di ammettere che siamo di fronte ad un problema.

## Programmi di formazione degli educatori

Risultati di apprendimento di alto livello per i bambini non possono avvenire senza l'apporto di un educatore ben preparato, che può motivare i bambini ed aiutarli a costruire un atteggiamento positivo verso i loro studi (Koshy e Murray, 2011).

L'obiettivo di qualsiasi programma di formazione è quello di migliorare la conoscenza degli educatori e le competenze per aiutarli a migliorare i loro metodi e le loro capacità di insegnamento. Tutti gli educatori erano d'accordo nella necessità di partecipare a workshop o a programmi di formazione per insegnare ai bambini in età prescolare.

### 4.6.2. Le sfide poste dal Curriculum

Il successo di insegnamento si basa non solo sulla necessità degli educatori di essere ben formati nelle più efficaci strategie per l'insegnamento, ma anche su un curriculum appropriato per i bambini più piccoli, su una quantità di tempo giornaliero sufficiente per l'insegnamento e sulla disponibilità di una varietà di materiali e di risorse didattiche. La carenza di uno qualsiasi di questi fattori potrebbe influenzare negativamente le pratiche di insegnamento e i risultati di apprendimento. I dati delle interviste forniscono la prova delle seguenti sfide: \* progettazione del curriculum \* tempo curriculum, \*risorse per l'insegnamento.

### 4.6.3- Progettazione del curriculum

Tutti gli educatori hanno dichiarato che la loro scuola non ha avuto un curriculum standardizzato. Gli insegnanti 2, 3, 4 e 5 hanno detto che hanno sviluppato il loro curriculum sulla base del primo anno di studi. Educatore 2 : “...nel nostro programma di studi, si parte con i colori e poi con le lettere. Dopo di ché si passa ai numeri fino a

venti...”. Educatore 3: “... da scuola a scuola il curriculum è diverso, Il nostro curriculum è buono perché è basata sul curriculum del primo anno...”. Le risposte di tutti gli educatori intervistati hanno chiarito che le scuole e gli educatori hanno la responsabilità di sviluppare il programma di studi e che vi sono somiglianze e differenze nel modo in cui ogni scuola si avvicina al compito. La mancanza di un curriculum standardizzato per tutte le scuole dell’infanzia risulta impegnativo per le scuole, in quanto gli educatori sono tenuti ad investire tempo nello sviluppo del piano di studi senza alcun controllo sulla sua adeguatezza per gli alunni in età prescolare. Una serie di obiettivi chiari o un curriculum standardizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione potrebbe fungere da quadro di riferimento per gli insegnanti che potrebbero quindi concentrarsi sul come insegnare, sui metodi da utilizzare e sulle tipologie di materiali che dovrebbero essere preparate per insegnare in modo attivo, efficace, produttivo e piacevole. Un curriculum standardizzato fornirebbe gli educatori di una chiara visione delle aspettative rispetto al contenuto del programma di studi di pre-scuola e degli obiettivi che gli alunni devono raggiungere entro la fine dell'anno. La mancanza di obiettivi e di un curriculum standardizzato potrebbero portare gli educatori ad avere idee non chiare e risultati di apprendimento insufficienti.

### Tempo

Come parte del processo di insegnamento, gli educatori hanno bisogno di tempo sufficiente per insegnare in modo efficace, di provare nuove idee, applicare attività e pratiche e per assicurare agli alunni la possibilità di lavorare secondo il proprio ritmo. L'intero processo può essere fatto solo in modo efficace se gli educatori hanno tempo.

### Risorse per l'insegnamento

Ci sono molte ragioni per l'utilizzo di materiali e risorse come parte del processo di insegnamento tra cui quelle di sostenere l'educatore nella presentazione e spiegazione di nuovi concetti, di fare nuove conoscenze più significative e rilevanti dimostrando il

suo impegno, di motivare gli studenti e coinvolgere la loro attenzione, di aiutare i bambini a praticare nuove idee e competenze.

L'utilizzo di materiali e risorse adeguate per l'insegnamento è molto importante per gli educatori e i bambini e aggiunge successo al processo di apprendimento, aiutando l'educatore per rappresentare idee chiave in una varietà di modi. Un approccio didattico che supporta i bambini nella costruzione della loro comprensione concettuale si allontana da un approccio più tradizionale, dove i bambini imparano a memoria.

Tutti gli educatori intervistati nelle scuole erano scontenti dei materiali che possiedono e hanno affrontato notevoli difficoltà nel trovare materiali appropriati e attraenti.

Educatore 4: “Come ti ho detto prima, io soffro nel fare lezione di matematica soprattutto quando la paragono alle sessioni di alfabetizzazione e alla possibilità di uso di materiale.... Per esempio, in alfabetizzazione iniziamo la sessione con una storia per poi passare ad un gioco, per finire con una canzone... ma in matematica non abbiamo niente, solo il libretto di lavoro ...”

Maestro 9: “... Io uso il libro a scuola solo per far scrivere e far completare gli esercizi ... per presentare il nuovo concetto cerco di utilizzare materiali che abbiamo nella nostra classe, come alcuni matite colorati, tazze, blocchi...”.

E' evidente che tutti gli educatori in tutte le scuole soffrono di una mancanza di materiali buoni e interessanti. Ancora una volta, questa lacuna potrebbe essere correlata alla mancanza workshop o programmi di formazione che potrebbero aiutarli a migliorare i loro metodi di insegnamento e a sviluppare i propri materiali didattici.

Le sfide poste dalle aspettative dei gestori e genitori

La mia esperienza personale dimostra che le aspettative dei genitori influenzano il lavoro delle scuole e degli insegnanti, in particolare nel settore privato. In tutte le

scuole private la soddisfazione dei genitori è in cima alle priorità gestionali, in quanto pagano le tasse per l'istruzione. Se i genitori sono soddisfatti della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, i bambini continueranno a frequentare la scuola, in caso contrario, i genitori sposteranno i loro figli in altre scuole. Le aspettative dei genitori influenzano indirettamente il lavoro degli educatori: essi sono molto preoccupati per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della matematica e della lingua inglese nei primi anni di scuola, per cui deve essere dato il giusto risalto a queste aree. Inoltre, nelle scuole private l'effetto indiretto delle aspettative dei genitori è potenzialmente più dannoso in quanto la Direzione della scuola tende a soddisfare “le richieste” a scapito di un curriculum ampio ed equilibrato adatto all’età dei bambini; la soddisfazione dei genitori è infatti molto importante per avere garanzia del fatto che essi continueranno a portare i loro figli a scuola.

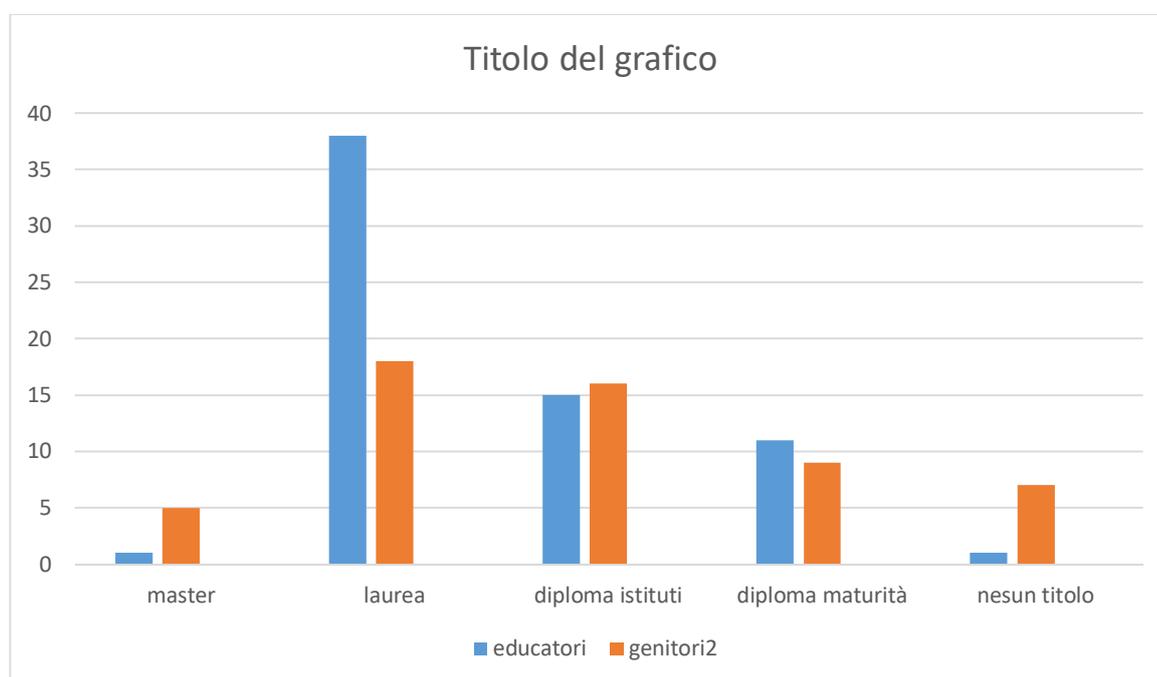


Tabella (44) Confronto tra la formazione dei genitori e degli educatori

## Interviste ai genitori

|    | Domande  | Sempre     | Spesso | Qualche volta | Mai        |
|----|--|------------|--------|---------------|------------|
| 1- | Siete informati delle attività rivolte ai vostri bambini   | 3          | 4      | 9             | 39         |
| 2- | Avete proposto suggerimenti durante l'anno scolastico alla Dirigenza o alle maestre della scuola | 2          | 5      | 11            | 37         |
| 3- | Gli educatori trascurano gli interessi e le attitudini del vostro figlio/a                       | 22         | 15     | 12            | 6          |
| 4- | I nonni contribuiscono all'educazione di Vostro figlio/a   | 2          | 7      | 15            | 31         |
| 5- | Il Vostro bambino applica a casa qualche attività che ha imparato a scuola                       | 21         | 24     | 8             | 1          |
|    | Domanda  | Moltissimo | Molto  | Poco          | Pochissimo |
| 6- | Il vostro bambino avuto difficoltà per l'inserimento nella scuola dell'infanzia                  | 31         | 8      | 11            | 5          |

Tabella (45) Opinione dei genitori su alcune aspettative della scuola dell'infanzia

|   | Il vostro bambino prima di entrare alla scuola dell'infanzia... | Eccellente | Buona | Discreta | Insufficiente |
|---|---|------------|-------|----------|---------------|
| 1 | Sapeva pronunciare e scrivere qualche lettera                   | 1          | 2     | 12       | 40            |
| 2 | Sapeva a distinguere i colori                                   | 1          | 3     | 14       | 37            |
| 3 | Sapeva qualche numero   | 1          | 2     | 10       | 42            |
| 4 | Era autonomo  | 2          | 4     | 8        | 41            |
| 5 | Fa delle attività a casa in modo                                | 3          | 5     | 9        | 40            |
| 6 | Sapeva disegnare qualche cosa in maniera                        | 0          | 0     | 1        | 54            |
| 7 | Sapeva qualche versetto del Corano                              | 0          | 0     | 0        | 55            |

Tabella (46) Alcune conoscenze che il bambino aveva prima di entrare a scuola

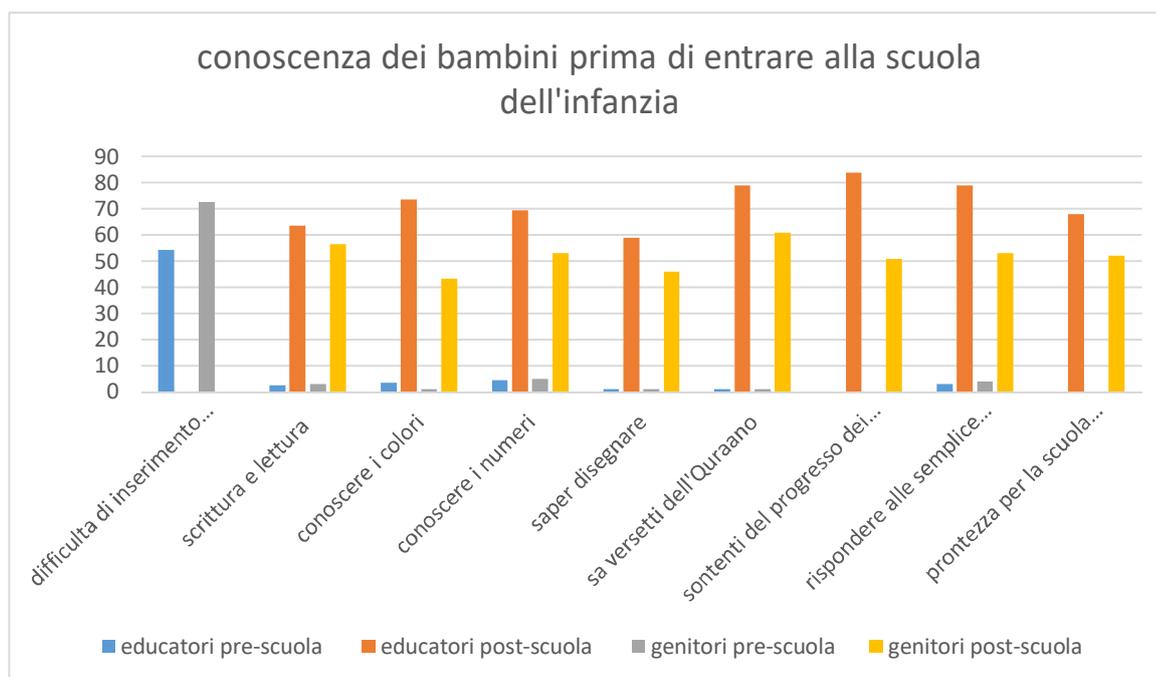


Tabella (46.1) Conoscenze dei bambini prima di entrare alla scuola dell'infanzia

|  | Moltissimo | Molto | Poco | Niente |
|--|------------|-------|------|--------|
| Gli educatori sono gentili e cortesi con i genitori                    | 38         | 12    | 3    | 2      |
| Siete contenti del progresso del Vostro bambino/a nella scuola         | 8          | 11    | 17   | 21     |
| Siete contenti delle attività svolte a scuola                          | 1          | 2     | 9    | 38     |
| Pensate che gli educatori siano efficaci nel loro ruolo come educatori | 6          | 7     | 14   | 28     |

|   |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|
| Gli educatori aiutano il vostro bambino a sviluppare buone capacità relazionali                     | 3  | 6  | 8  | 38 |
| Siete soddisfatti della struttura della scuola  | 4  | 7  | 11 | 33 |
| Siete soddisfatti dei materiali e del laboratorio della scuola                                      | 5  | 8  | 9  | 33 |
| Siete soddisfatti del cibo offerto  | -  | -  | 11 | 44 |
| Siete d'accordo di utilizzare attrezzature tecnologiche   | 41 | 10 | 2  | 2  |
| Gli educatori aiutano vostro figlio alla acquisizione della capacità di pre-lettura e pre-scrittura | 15 | 11 | 18 | 11 |
| Il Vostro bambino/a è affezionato/a alle educatrici   | 4  | 9  | 12 | 30 |
| Rispetto all'attività svolta a scuola siete d'accordo di partecipare ad essa                        | 4  | 13 | 17 | 21 |

Tabella (47) Pareri dei genitori sull'attività della scuola dell'infanzia

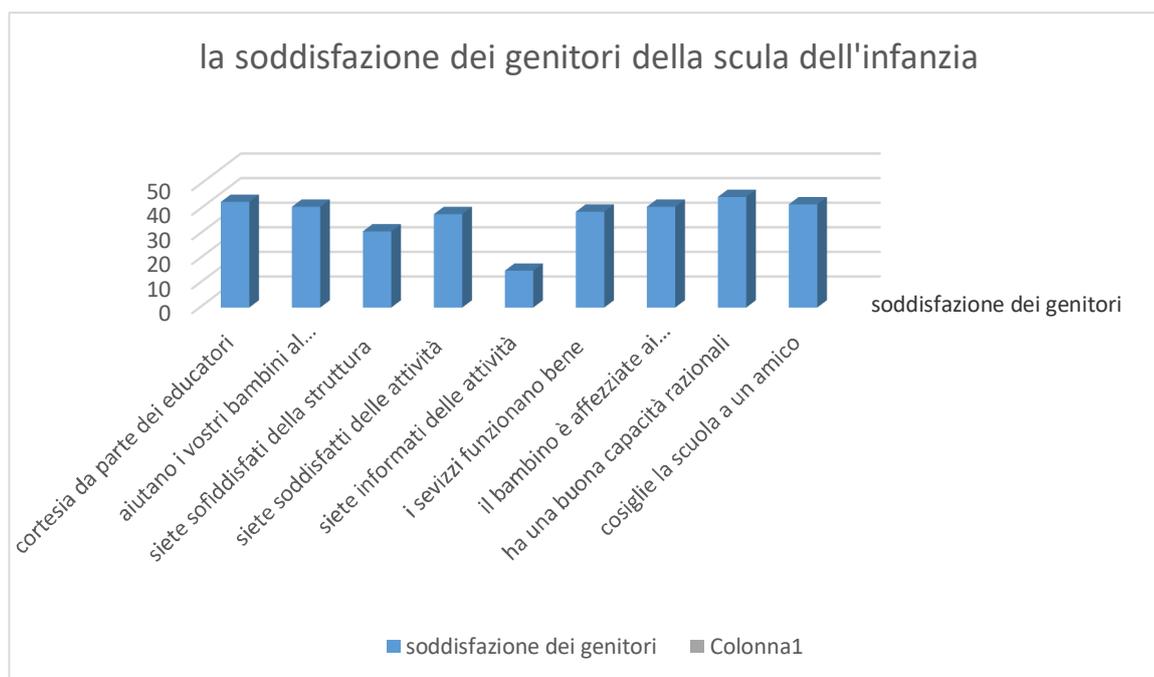


Tabella (47.1) Parere e soddisfazione dei genitori sulla scuola dell'infanzia

| Domanda   | Benissimo | Molto bene | Male | malissimo |
|---|-----------|------------|------|-----------|
| I servizi di questa scuola funzionano bene (pulizie, attività, accoglienza, organizzazione) | 1         | 9          | 17   | 28        |

Tabella (48) Giudizio da parte dei genitori sulle scuole dell'infanzia

Il giudizio dei genitori sulla scuola dopo la fine dell'anno

| N | Domande dell'questionario  | Eccellente | Ottimo | Poco | Pochissimo |
|---|--|------------|--------|------|------------|
| 1 | Il Vostro bambino prima di entrare alla scuola primaria sapeva comunicare e conosceva le lettere | 8          | 11     | 12   | 24         |

|    |   |    |    |    |    |
|----|---|----|----|----|----|
| 2  | Il Vostro bambino prima di entrare alla scuola primaria conosceva i numeri            | 13 | 16 | 11 | 15 |
| 3  | Il Vostro bambino prima di entrare nella scuola sapeva comunicare, conosceva i colori | 16 | 18 | 19 | 2  |
| 4  | Siete contenti del progresso del vostro figlio  | 9  | 14 | 13 | 19 |
| 5  | Pensate che gli educatori abbiano svolto il loro ruolo in modo                        | 7  | 11 | 12 | 25 |
| 6  | Gli educatori hanno trascurato gli interessi del vostro figlio                        | 8  | 10 | 16 | 21 |
| 7  | Il vostro figlio sa disegnare cose semplici   | 20 | 23 | 9  | 3  |
| 8  | Il vostro figlio racconta un evento o una storia                                      | 7  | 9  | 16 | 25 |
| 9  | Il vostro bambino è ben preparato per entrare alla scuola primaria                    | 8  | 13 | 15 | 20 |
| 10 | Consigliaresti questa scuola a un amico o parente                                     | 9  | 11 | 13 | 22 |

Tabella (49) Giudizio dei genitori sulla scuola dopo la fine dell'anno

## 5. Interviste ai famigliari

Il ruolo delle madri nell'educazione dei propri figli è da tempo riconosciuta come un fattore significativo nel successo scolastico e nel miglioramento della scuola. I genitori e gli insegnanti sono due delle principali fonti da cui i bambini imparano; i genitori sono le principali fonti di apprendimento informale e gli educatori sono i principali fonti di apprendimento formale. Gli atteggiamenti e le credenze delle madri su qualsiasi argomento influenzano gli atteggiamenti e le credenze dei loro figli verso quel dato soggetto. Nel contesto dell'istruzione prescolare in Palestina va notato che le madri assumono la responsabilità dell'istruzione dei loro figli. Nel contesto di questa ricerca, l'attenzione sarà concentrata sulle madri e non sui padri o altre persone significative.

Lo scopo principale dell'intervistare le madri era quello di esplorare le loro credenze nei riguardi della scuola dell'infanzia e della sua organizzazione, rispetto al progresso dei figli oltre che il loro parere sul sistema prescolare, sull'apprendimento precoce in generale, sull'apprendimento della lettura, della scrittura e della lingua inglese e sulla capacità degli educatori di preparare i bambini all'ingresso nella scuola primaria.

Prima di consegnare la lettera di consenso agli educatori per l'invio alle famiglie, ho chiesto agli educatori quale fosse il modo migliore per avere la garanzia di ottenere risposta da parte dei genitori. Il consiglio degli educatori è stato quello di inviare la lettera attraverso i bambini. Ho inviato la lettera di consenso a 60 genitori per il questionario ed hanno risposto 55 madri; per l'intervista si sono invece presentate 20 madri.

All'inizio di ogni intervista ho spiegato l'obiettivo della ricerca, sottolineando che tutte le informazioni generate dal colloquio sarebbero state utilizzate solo per scopi di ricerca. Nelle interviste ho utilizzato domande strutturate e semi-strutturate, essendo questo uno dei metodi di raccolta tra i più significativi nella ricerca qualitativa. Tutte le interviste sono state condotte durante il normale orario scolastico. Le seguenti sezioni forniscono un'analisi dettagliata dei temi che emergono dai dati raccolti con le

interviste.

Anche agli educatori all'inizio di ogni intervista è stato ricordato l'obiettivo della ricerca e assicurata la garanzia che tutte le informazioni generate dal colloquio sarebbe state trattate con riservatezza e utilizzate solo a scopo di ricerca; inoltre si assicurava che le identità dei docenti e le scuole sarebbero rimaste anonime. Ogni educatore aveva il diritto di ritirarsi in qualsiasi momento durante l'intervista. Varie strategie di intervista sono state utilizzati nel corso dei colloqui, ripetendo o riformulando le domande per chiarire tutte le informazioni che non erano chiare. Una sintesi dei pensieri dell'intervistato è stata effettuata per confermare le opinioni espresse. Al termine del colloquio, agli intervistati è stata data la possibilità di sollevare ulteriori punti ritenuti importanti.

Tra le domande rivolte ai genitori nelle interviste vi era la seguente “Quali aspettative vi ponete per vostro figlio alla fine di questi tre anni nella scuola dell’infanzia?”. La risposta di quasi tutti i genitori è stata quella di avere assicurata una buona preparazione in vista dell’entrata alla scuola primaria. Tuttavia, le rilevazioni da me ottenute attraverso le interviste mi portano a ritenere che quanto viene applicato nella scuola dell’infanzia non può rispondere alle aspettative dei genitori: in altre parole, ci troviamo davanti ad un divario tra la richiesta e l’offerta formativa effettiva della scuola dell’infanzia, tanto che appare che i bambini giungano alla scuola primaria senza aver acquisito alcuna competenza né aver imparato alcunché. Il risultato è che non è infrequente che il bambino subisca traumi culturali e psicologici, perché non è stato adeguatamente preparato ad affrontare compiti di apprendimento e di sviluppo emotivo, relazionale e sociale.

Facendo un confronto tra le interviste degli educatori con quelle dei genitori ho scoperto che una buona parte degli educatori ha “falsificato” il metodo utilizzato nella scuola per la preparazione dei bambini, cercando di dimostrare che la loro è una struttura ideale e perfetta per i bambini.

Inoltre, i genitori dei bambini delle scuole private hanno risposto che la scelta della scuola non era soddisfacente rispetto alle loro richieste. La maggior parte dei genitori nelle scuole dell'Unrwa ha affermato che il contenuto del curriculum era progettato male e che aveva importanti carenze. L'analisi del questionario ha rivelato che il 96% degli intervistati ha dichiarato che il curriculum delle scuole dell'infanzia ha bisogno di miglioramento. Le risposte mostrano che il 94% dei genitori pensa che requisiti richiesti non sono stati soddisfatti dalle scuole dell'associazione e dell'Unrwa. Le risposte dei genitori delle scuole d'infanzia private indicano che nel 69% dei casi non sono soddisfatti del curriculum, contro il 31% che si dichiarano invece soddisfatti.

Uno dei genitori soddisfatti ha dichiarato (scuola C): "Io ho scelto una scuola privata perché qui sicuramente c'è miglior cura per i bambini, più attenzione al loro sviluppo e gli educatori si assicurano che il bambino impari le nozioni di base di inglese e arabo; nelle scuole dell'Unrwa la priorità è invece quella di celebrare e preparare i bambini per le feste".

Il modello organizzativo e i percorsi formativi degli educatori di tutte le scuole dell'infanzia private, dell'associazione e dell'Unrwa dimostrano di non essere adeguati e di essere insufficienti in vista della preparazione dei bambini. I genitori hanno espresso il loro desiderio che nelle scuole dell'infanzia venga insegnata la lingua inglese. Inoltre, ritengono che la qualità degli educatori venga influenzata dal valore complessivo del sistema educativo. Da parte loro, gli educatori ritengono che le scuole non abbiano fornito loro un'adeguata formazione per migliorare il loro atteggiamento.

## 6. Conclusione

I questionari e le interviste sono stati distribuiti solo nella città dove volevo effettuare la mia ricerca, ma il Ministero della Pubblica Istruzione a Ram-Allah mi ha chiesto di estenderli in tutte le provincie Palestinesi dal momento che questa era la prima ricerca

a livello nazionale in campo infantile. E' stata perciò consegnata una copia di questionari e interviste in tutte le province. Tutte le risposte del questionario e delle interviste erano a un livello basso e non sufficiente per essere un educatore nelle scuole dell'infanzia. Il numero di anni di esperienza nella professione educativa è importante per molti educatori. Inoltre, l'aumento del livello di istruzione degli educatori, come un master o una laurea in educazione, è fondamentale per accrescere il livello di istruzione nel processo didattico. Questo è coerente con la mia proposta per il miglioramento del sistema lavorativo nelle scuole dell'infanzia. Di conseguenza, è anche necessario concentrarsi su intensi programmi di sviluppo professionale, lavorando con persone con esperienze e capacità di insegnamento e conoscenze delle esigenze dei bambini, oltre che promuovere la collaborazione con Paesi europei avanzati in questo campo.

I servizi per i bambini di età inferiore ai cinque anni sono scarsi e questo gruppo di età non sta ricevendo le cure che dovrebbe ottenere. Il Governo non dovrebbe perdere questa opportunità critica e dovrebbe investire nei bambini attraverso l'offerta di un sostegno educativo e la promozione dell'equità sociale. L'approccio migliore per favorire l'apprendimento nei bambini è attraverso il gioco, ma quasi tutti gli educatori non avevano esperienza di come si possa utilizzare il gioco nell'apprendimento. Ritengo che l'approccio migliore per l'insegnamento e l'apprendimento sia l'esperienza diretta (esperienza pratica utilizzando manufatti e modelli), perché coinvolge attivamente la partecipazione dei bambini nei processi educativi, in collaborazione con il loro educatore. Storie e canti con l'uso di diapositive in PowerPoint, o l'uso di figure di teatro ha aiutato i bambini ad imparare in modo efficace. Per fare un esempio, nell'angolo della cucina ho proposto all'educatrice di fare una zuppa con sette verdure e di apporre sopra ogni tipo di verdura un numero: con questa attività i bambini hanno imparato colori e nomi nuovi e numeri nuovi. Questa esperienza è stata molto interessante ed efficace e i bambini erano molto felici.

Il ruolo delle madri nell'educazione dei propri figli è da tempo riconosciuta come un fattore significativo nel successo scolastico e nel miglioramento della scuola. I genitori e gli educatori sono due delle principali fonti da cui i bambini imparano: i genitori sono le principali fonti di apprendimento informale e gli educatori sono i principali fonti di apprendimento formale.

Gli atteggiamenti e credenze delle madri su qualsiasi argomento influenza gli atteggiamenti e le credenze dei propri figli verso quel dato soggetto. Nel contesto di istruzione prescolare in Palestina ho notato che le madri assumono la responsabilità per l'istruzione dei loro figli.

Nella mia ricerca è emerso che la maggioranza dei giovani genitori non hanno le informazioni e le competenze necessarie per fornire un ambiente stimolante in casa, soprattutto nei settori collegati allo sviluppo sociale ed emotivo: deve essere perciò sviluppata una strategia per aiutare i giovani e gli adulti a diventare genitori migliori, attraverso opportune informazioni e la formazione di competenze a sostegno dello sviluppo psicosociale, cognitivo e fisico dei bambini di età 3-6 anni. Come già indicato, la maggior parte delle scuole dell'infanzia in Palestina sono gestite dal settore privato. Lo studio ha rivelato la scarsa qualità della maggior parte delle scuole, che fa ricorso a personale non sufficientemente qualificati e dove l'accento è posto sullo sviluppo accademico a scapito di altre aree di sviluppo.

Il curriculum esistente è focalizzato sulla lingua e sul numero di competenze e il modello educativo su cui si basano questi curriculum non è affatto chiaro. Pochi educatori utilizzano storie, teatro, giochi e musica come metodi di insegnamento. Solo il 56% delle scuole di infanzia sono in condizioni di licenza ufficiale e seguono degli standard, anche se spesso incompleti o inadeguati.

## 7. L'OSSERVAZIONE

L'osservazione dei partecipanti è una tecnica di ricerca etnografica incentrata sulla partecipazione alle attività del gruppo sociale studiato da parte del ricercatore Bronislaw Malinowski.

L'osservazione è stata adottata come il terzo metodo di raccolta dei dati per facilitare l'approfondimento delle conoscenze acquisite attraverso questionari e interviste.

L'osservazione ha contribuito a registrare le cose nel contesto naturale piuttosto che fare affidamento sulle percezioni dei partecipanti. In questo modo sono emerse interessanti intuizioni ed acquisizioni rispetto ai seguenti aspetti:

- \* come si insegna
- \* l'interazione tra l'educatore e i bambini
- \* gli atteggiamenti degli educatori
- \* gli oggetti e materiali utilizzati come risorse
- \* il comportamento dei bambini.

Tali osservazioni sono state incluse allo scopo di meglio identificare le idee emerse dal questionario e dalle interviste agli educatori, per conoscere da vicino il loro comportamento all'interno della classe e verificare se applicano le pratiche e le strategie indicate nelle loro risposte al questionario e alle interviste. Sono stato così in grado di determinare se una qualsiasi di queste attività è stata programmata per facilitare l'apprendimento e osservare le azioni dei bambini e le loro interazioni. Inoltre, ho fornito l'opportunità di esplorare gli interessi dei bambini nella pratica.

È stato importante condurre le osservazioni con i bambini per scoprire l'approccio didattico che gli educatori adottano nei loro riguardi, in particolare per capire come gli educatori aiutano i bambini a sviluppare abilità e conoscenze, per esplorare l'impatto dell'utilizzo del gioco sull'apprendimento dei bambini e per effettuare un confronto tra l'efficacia dell'insegnamento prima e dopo l'intervento. Tutte le scuole hanno insegnato ai bambini le seguenti materie:

- Corano
- Arabo (scrittura, lettura)
- Matematica

Le indagini mostrano che le lezioni del Corano erano le più popolari con la percentuale più alta (34 % dei bambini).

La creatività è un elemento importante nella pianificazione, l'insegnamento e l'apprendimento. Per insegnare in modo creativo bisogna aiutare i bambini a guardare le cose da angolazioni diverse con un occhio fresco per cercare di scoprire ed esplorare nuove possibilità. Secondo un rapporto di ispezione nel Regno Unito (Ofsted, 2010) gli approcci creativi migliorano l'apprendimento degli alunni in quanto:

- stimolano gli alunni con esperienze memorabili e attività pratiche,
- permettono agli allievi di mettere in discussione le idee, di esplorarne e sfidarne di nuove,
- incoraggiano gli studenti a pensare in modo creativo,
- sostengono gli alunni nella riflessione e valutazione del loro apprendimento.

In particolare, i bambini sono stati più motivati ad impegnarsi con nuove idee; ragione e risolvere i problemi.

Tutte le osservazioni sono state condotte nel secondo semestre dell'anno scolastico 2015-2016.

In ogni osservazione mi sedevo in fondo alla classe e da lì potevo osservare tutto quello che succedeva: scrivevo qualsiasi cosa catturasse la mia attenzione e che poteva essere significativo per mia ricerca. Ho cercato di osservare e registrare per quanto ho potuto. Ho frequentato le sessioni di ogni educatore che ha completato sia il questionario che è stato intervistato utilizzando il nuovo approccio basato su una storia. Allo stesso tempo, ho voluto monitorare le risposte dei bambini e registrare le interazioni insegnante-allievo. E' stata una buona occasione per avere l'aiuto di qualcuno da parte del Ministero della Pubblica Istruzione nel seguire tutti miei interventi e vedere il processo in pratica. L'ispettore era soddisfatto e ha chiesto se sarebbe stato possibile praticare questi interventi in altre città.

Ho condotto un incontro di feedback con gli educatori partecipanti presso le scuole, dopo ogni sessione di osservazione. Ci siamo concentrati sulle questioni derivanti dalla sessione in generale, sulle risposte dei bambini e sulla individuazione di qualcosa da aggiungere al metodo per renderlo più efficace. Alcuni educatori hanno suggerito diversi modi di presentare le storie per motivare i bambini, altri hanno suggerito la progettazione di materiali concreti per sostenere lo sviluppo dell'apprendimento.

Nella scuola (C) ho diviso l'interno della scuola in angoli, dove ogni angolo rappresenta una specifica attività con tutte le sue esigenze.

Le attività di apprendimento devono bilanciare le esigenze fisiche, sociali, emotive, intellettuali e linguistiche dei bambini, così come la necessità di attività di alfabetizzazione. I principali angoli sono: angolo libri, angolo giochi, angolo di comprensione, di ricerca e di scoperta, angolo di arte espressiva, angolo per la lettura e la scrittura. Tutti questi angoli sono le principali parti dello spazio interno.

Nella scuola C mi è stato concesso di adottare un programma mutuato da quelli delle scuole dell'infanzia italiane che ho seguito ed esaminato per una settimana. Il programma giornaliero era diviso in cinque periodi come segue: tempo cerchio esterno, tempo gioco-libero, tempo prima colazione, tempo lavoro-libero negli angoli e infine incontro con il docente. Questo programma fornisce una descrizione completa delle attività e l'identificazione del ruolo e delle responsabilità degli insegnanti nei vari periodi; fornisce anche spiegazioni dettagliate degli obiettivi, dei contenuti, delle diverse tecniche pedagogiche oltre che esempi di materiali utilizzati giornalmente. Il mio scopo di questa proposta era quello di capire quanto gli educatori e i genitori erano disponibili a collaborare e a considerare la possibilità di attività diverse dalla routine tradizionale. Dall'altra parte volevo capire fino a che punto i bambini erano pronti a queste nuove idee.

Invece per i bambini di 5 anni di prossima entrata alla scuola primaria ho suggerito agli educatori della scuola C di visitare con i bambini la scuola primaria Y. Questo

suggerimento stato accolto positivamente dai genitori, dagli educatori e ancor di più dai bambini: questo tipo di suggerimento è stato il primo nel territorio palestinese.

Questa visita ha avuto lo scopo di aiutare i bambini della scuola dell'infanzia a conoscere l'ambiente scolastico nuovo in un passaggio agevole e funzionale e quindi di creare un rapporto sano basato sul principio della partecipazione e la cooperazione nell'educazione dei bambini.

### 7.1. Usare il gioco nell'apprendimento (lezione di matematica)

Lo scopo di questa osservazione è stato quello di identificare eventuali attività di matematica che i bambini praticavano durante il loro gioco libero e di capire se erano interessati ad iniziare o praticare idee di matematica nel loro gioco. Nel corso di ogni osservazione mi sono concentrato sulle seguenti quattro aree della classe: l'angolo dei blocchi, l'angolo dramma, l'angolo d'arte, l'angolo cognitivo. Concetti matematici erano evidenti in ciascuno di questi angoli, per esempio, l'angolo dei blocchi includeva forme geometriche ed ambientali. L'osservazione è stata condotta utilizzando un approccio naturalistico.

Ero alla ricerca di prove dei seguenti concetti matematici, idee o modi di funzionamento: geometrie e forme per l'ambiente, classificazione, corrispondenza, sequenziamento e ordinazione, modelli e linguaggio fisico e matematico. Le quattro aree della classe erano situate l'una accanto all'altra, il che facilitò la mia osservazione in quanto mi sono seduto in silenzio osservando i bambini che giocavano. La durata delle lezioni di gioco libero è stata di 60 minuti durante i quali e in questo periodo ogni bambino ha giocato in qualsiasi area o angolo sulla base dei propri interessi. In ogni angolo il numero dei bambini non doveva superare le 7 unità ed ai bambini era richiesto, prima di entrare in qualsiasi angolo, di contare i

compagni per sapere se lui poteva accedervi. Contando i bambini in un dato angolo ciascuno stava usando le proprie abilità di conteggio.

Nella sezione seguente andrò a descrivere per ognuno dei quattro angoli – blocchi, teatro, arte e cognizione – come i bambini interagiscono mentre giocano.

## 7.2. Le osservazioni nella zona blocchi

Questa zona era piena di forme geometriche e ambientali che ho fornito alla scuola all'inizio dell'anno scolastico 2015-2016. Ho chiesto ai bambini di giocare e di continuare ad esplorare i diversi concetti matematici che erano stati loro introdotti durante le lezioni di matematica nel primo semestre. Naturalmente, se l'educatore non aveva introdotto le idee matematiche attraverso l'adozione di uno stile di insegnamento che aiutasse i bambini a collegare la conoscenza matematica con le attività quotidiane, questi non sarebbero stati ovviamente in grado di provare o di applicare i concetti nel loro gioco libero. Quindi, l'attenzione delle mie osservazioni è stata quella di rilevare qualsiasi attività o linguaggio matematico che i bambini potessero usare durante il gioco libero, dimostrando la loro capacità di collegare i concetti matematici trattati nella lezione e le loro attività di gioco libero. I dati sull'osservazione dimostra il piacere dei bambini di giocare nell'angolo dei blocchi. Le osservazioni relative alle attività matematiche connesse alla zona blocchi possono essere riassunte come segue:

- contare i bambini prima di entrare in un angolo per fare in modo che il numero dei bambini sia inferiore al numero consentito,
- realizzare forme ambientali con i blocchi tridimensionali, per esempio imitando gli edifici (case, fattorie, zoo e strade);

- al termine della sessione di gioco, utilizzare la classificazione ordinando di mettere i blocchi sullo scaffale corrispondente ad ogni forma.

L'esempio seguente illustra i cambiamenti nei giochi per bambini nella zona di blocchi.

### 7.2.1. Osservazione Esempio 1

Cinque bambini stavano giocando nella zona blocchi. Due di loro stavano costruendo una strada utilizzando rettangoli tridimensionali, triangoli e quadrati oltre che diverse automobiline ed alcuni alberi come decorazione. Gli altri tre bambini stavano costruendo uno zoo utilizzando triangoli, quadrati e rettangoli tridimensionali. Hanno usato i rettangoli per costruire la recinzione e hanno usato le piazze come una casa per gli animali. I bambini sono stati veramente coinvolti nel loro gioco ma si trovavano a corto di mancanza di piazze tridimensionali:

Bambino 1: “Abbiamo bisogno di più piazze ... uno per il canguro e il suo bambino e uno per l'elefante ...”. Il Bambino 2 sembrava sullo scaffale ma non riusciva a trovare alcuna forma desiderata: “Non ci sono forme quadrate ... Cosa succede ad usare rettangolo, invece?”. Bambino 3: “No non possiamo ... ora vado a chiedere gli altri che ci prestino ...”. Il bambino 3 è così andato da altri due bambini che stavano costruendo la strada e ha chiesto loro se poteva dare in prestito due piazze, ma purtroppo entrambi hanno rifiutato. Tornato dal suo amico e comunicato il diniego, hanno trovato una soluzione. Bambino 2: “Che cosa succede se usiamo due triangoli insieme?”. Bambino 3: “Come ...”. Bambino 1: “Ok ... hai ragione possiamo fare un quadrato utilizzando due triangoli...”. (Il bambino sorride dalla felicità). Il Bambino 2 va allo scaffale per portare le forme triangolari e Bambino 3 dice di portarne solo quattro. È evidente, dalla trascrizione, che i bambini non si sono arresi ma hanno usato la loro capacità di problem-solving e di ragionamento fino a quando sono riusciti a finire le forme quadrate, chiedendo all'altro gruppo di bambini se potevano

avere in prestito alcune forme ma, avuto il rifiuto, hanno usato la propria conoscenza in modo efficace utilizzando triangoli invece di mutare le piazze. Il Bambino 2 ha congiunto due triangoli per ottenere la piazza, il ch  suggerirebbe che ha capito pienamente il concetto (la divisione di un quadrato porta a due triangoli, il mettere assieme due triangoli produce un quadrato).

### 7.3. Le osservazioni nella zona angolo recitazione

L'angolo recitazione conteneva una cucina piena di giocattoli diversi, tra cui utensili da cucina (piatti, bicchieri, pentole, padelle) e cibi giocattolo da usare nel gioco. C'era anche una sezione di soggiorno con alcuni vestiti per dare ai bambini la possibilit  di rappresentare diversi personaggi; per esempio, la madre, il padre e gli amici. In un angolo era incluso un letto e in altri un supermercato o un ristorante con un registratore di cassa. Quest'area d  ai bambini la possibilit  di praticare ogni giorno attivit  di routine attraverso il loro gioco. Se l'angolo contiene solo una cucina, nessuno dei bambini entrava ma se c'era la possibilit  di vendere o di comprare oggetti allora essi entravano. Per la maggior parte del tempo l'area recitazione era utilizzata dalle bambine. Molti concetti matematici sono legati alla zona dramma, per esempio, il conteggio o la classificazione in quanto vengono utilizzati i soldi; l'utilizzo del linguaggio matematico si riferisce anche alla lunghezza, alle dimensioni e alla posizione (per esempio, grande, piccolo, alto, basso, pesante e leggero) di merci vendute o comprate.

Quella che segue   una sintesi delle attivit  di matematica dei bambini legate alla zona recitazione:

- Contare i bambini prima che entrino nell'angolo recitazione per assicurarsi che non siano di pi  rispetto al numero massimo consentito.

- Utilizzare il denaro per lo scambio di merci, utilizzato come simbolo e non come quantità per la maggior parte del tempo.
- Raggruppamento sulla base di similarità e differenze, per esempio, mettendo sulle piastre insieme la verdura e la frutta.
- Divisione del cibo sulle piastre in parti uguali; ordinazione in base a dimensione, lunghezza e colore.
- Uso del linguaggio matematico relativo alla lunghezza, dimensione, forma, colore, quantità e posizione.

I dati dell'osservazioni nella zona recitazione ha messo in evidenza che il tipo di gioco e le attività in cui i bambini sono stati coinvolti non è cambiata ma è cambiato il loro modo di parlare e di descrivere le cose utilizzando il linguaggio matematico in modo differente. I bambini sono stati in grado di utilizzare il linguaggio matematico in modo più efficace nel descrivere quello che stavano facendo e portando le ragioni del perché lo facevano. L'esempio che segue illustra l'uso del linguaggio matematico nel gioco dei bambini.

### 7.3.1. Osservazione Esempio 2

Tre ragazze stavano giocando nella zona recitazione vicino al letto. Hanno deciso di giocare e far finta che erano in una clinica, ma il Bambino 1 ha detto che aveva un'idea migliore e ha chiesto di far finta che fossero una famiglia nella loro nuova casa. Bambino 1: “Bambina 1 fa la madre ... io sono la più alta ... (la bambina ha paragonato la sua altezza con i suoi altre due amiche). Bambina 2: allora sarò la sorella grande...”

Bambina 3: “Mamma ... mamma, amo la nostra nuova stanza, mi piace così tanto...”

Bambina 1: “Si è molto bella... la pizza e la torta sono pronte!”.

Bambino 2 sorride e si mette ad aiutarla a preparare il tavolo. Chiede al Bambino 2 che stava prendendo il ruolo del padre di aiutarla. Bambino 1 e Bambino 2 mettono cinque piatti sul tavolo in salotto; piatti pieni di pizza e piatti pieni di torta. Bambino 1 chiama Bambino 3 per unirsi a loro in salotto. Tutti e 5 i bambini si siedono nel salotto. Bambino 2: “Grazie mamma ...Io amo la pizza, molto ...”. Bambino 3: “Anche a me piace molto...”. Bambina 1: “Cosa assomiglia la forma della pizza?” Bambino 2: “Sembra la forma di una torta ...”. Bambino 3: “Lo so ... sembra la vela di una barca”. E quindi iniziano a ridere.

Come è stato mostrato in precedenza, i bambini recitavano la storia per divertirsi ma allo stesso tempo sembravano avere buon livello di comprensione dei concetti ambientali e mostravano come riescono ad usare questi concetti nella loro vita quotidiana. Non solo, i bambini hanno mostrato che stavano usando le loro capacità di pensiero in modo efficace, come Bambina 1 ha scelto di essere la madre perché era la più alta.

#### 7. 4. Le osservazioni nella zona dell'Arte

La zona dell'arte è uno degli angoli preferiti dei bambini, come ho già notato nei blocchi e nelle sezioni di recitazione, vi erano differenze di genere nelle preferenze dei bambini per il gioco in questo settore: la maggior parte delle bambine amava disegnare immagini e la colorazione, mentre i bambini amavano giocare con la pasta plastica e facevano diversi modelli, per esempio, le case, le persone, gli animali. I dati provenienti dalle osservazioni nella zona dell'arte non hanno evidenziato grandi differenze. I bambini hanno continuato ad esplorare concetti matematici nel loro gioco dell'arte come segue:

- contare i bambini in un angolo prima di entrare per assicurarsi che il numero sia superiore rispetto al numero massimo consentito.
- utilizzare forme geometriche, come triangolo, quadrato, rettangoli e cerchi, e diversi tipi di linee per disegnare oggetti diversi che si riferiscano al loro ambiente, come ad esempio utilizzare un cerchio per disegnare il sole o la luna o utilizzare un quadrato o in triangolo per disegnare una casa.
- utilizzare pasta plastica per fare modelli e oggetti diversi, come persone, sfere, fiori e automobili.

## 7.5- Le osservazioni nell'area cognitiva

L'ultimo settore di gioco libero era l'angolo cognitivo. In questa zona i bambini possono effettuare piccole attività di gioco da tavolo tra cui puzzle, smaltimento dei materiali, perline e lacci. I bambini possono sperimentare e mettere in pratica una serie di concetti matematici attraverso il loro gioco con i materiali di questo angolo come segue:

- giocare con puzzle in cui i bambini mettono a confronto dimensioni, forme e dettagli delle immagini o linee da classificare
- classificare oggetti in base alla forma, colore, dimensione
- allacciatura perline per il conteggio, la cernita, l'accatastamento e il sequenziamento.

È stato molto difficile identificare eventuali modifiche di giochi nella zona cognitiva soprattutto perché in questa zona i bambini sono impegnati in unico gioco, quindi la maggior parte del pensiero rimane nelle loro teste e non emerge facilmente nelle loro rappresentazioni o verbalizzazioni. A volte classificano in base ai colori, talvolta, in base alla dimensione e altre volte si basano sulle forme. I bambini hanno cercato di risolvere il loro problema seguendo diverse modalità di classificazione, ad esempio,

in base al colore, alla forma e alla dimensione. L'esempio seguente illustra il tipo di conversazioni che hanno fatto i bambini quando si sono spostati dal gioco solitario a giocare e parlare con i loro coetanei.

### 7.5.1- Osservazione esempio 3

Inizialmente due bambini sono stati impegnati in un gioco solo nella zona cognitiva, esplorando i materiali di classificazione. Bambino 1 ha iniziato a prendere alcuni oggetti dal vaso di materiali e ha cercato di trovare un modo per classificarli. Questo ha attirato l'attenzione del Bambino 2 che si è avvicinato chiedendo: “Perché non si mettono i colori simili assieme?”. Bambino 1: “Ci sono molti colori diversi ... ci sono il colore rosso ... blu ... il colore giallo ... e verde ...”. Bambino 2: “Che ne dici se giochiamo insieme ...?”. Io lavorerò con il giallo e il blu ... e tu con il rosso e il verde ...”. Bambino 1: “Ok ... e chi è arrivato primo sarà il vincitore ...”. Bambino 2: “Sono molto veloce, anche più veloce di te ...”. Bambino 1: “No ... io sono più veloce di te ...vedrai...”.

I due bambini hanno iniziato a svolgere in modo molto piacevole il loro gioco. Entrambi hanno finito allo stesso tempo e hanno deciso di giocare di nuovo ma questa volta hanno classificato gli oggetti per forma. La conversazione precedente tra i bambini è stata un segno di buone capacità di pensiero. Hanno usato una strategia utile per risolvere un modo di classificare gli oggetti. Questo estratto di breve trascrizione illustra l'importanza di fornire attività di gioco in cui ai bambini viene chiesto di condividere i loro compiti di gioco e di discutere il loro pensiero ad alta voce al fine di sviluppare il loro linguaggio matematico, oltre che la capacità di comprensione.

## CAPITOLO 5

### 5.1 Conclusioni

Uno dei risultati di questa ricerca porta a sostenere che "l'opinione critica degli educatori dipende non solo dalla quantità (anni di esperienza), ma anche dalla qualità dell'esperienza".

La prima sfida che emerge dalla storia professionale degli educatori è l'impatto delle esperienze passate sul loro atteggiamento presente. In generale, gli atteggiamenti umani sono modellati dal loro passato o dalle esperienze attuali; una buona esperienza porta normalmente ad un atteggiamento positivo, mentre le esperienze avverse possono portare ad un atteggiamento negativo. È possibile, quindi, estendere la stessa idea alle attitudini degli educatori verso qualsiasi argomento che essi hanno da insegnare; esperienze passate potrebbero interessare gli educatori positivamente o negativamente. Il modo in cui un educatore propone gli argomenti specifici ai bambini avrà un impatto sui loro apprendimenti e, a sua volta, sul modo in cui presenterà o insegnerà la materia ai propri alunni, potenzialmente congruente al modo in cui questi percepiscono il soggetto proposto.

Uno dei principali obiettivi di insegnamento per l'educatore è quello di introdurre nuove idee e concetti per i propri alunni al fine di aiutarli a raggiungere una buona comprensione di idee. L'educatore svolge un ruolo importante per creare le migliori condizioni di apprendimento e per pianificare gli interventi nei riguardi dei bambini allo scopo di sostenere il loro progresso attraverso il lavoro nella zona di sviluppo prossimale (ZPD) (Vygotskij).

Inoltre, il ruolo dell'educatore nel processo di apprendimento implica anche l'aiuto a utilizzare ed applicare le nuove conoscenze in situazioni quotidiane. È importante, pertanto, che gli educatori abbiano una sufficiente conoscenza e comprensione degli argomenti che andranno ad insegnare.

Dalla presente indagine è emerso che nel sistema educativo palestinese c'è una forte mancanza di educatori altamente qualificati, oltre che la mancanza di un profilo coerente di preparazione professionali e di programmi di alta qualità. Non ci sono dati nazionali disponibili che documentino la presenza di educatori in questo campo per titoli ed esperienze.

Il rapporto bambino-educatore è diverso rispetto alla dimensione media delle classi dato dal numero dei bambini diviso per il numero degli educatori (35 bambini per ogni educatori); invece, nella scuola dell'infanzia ci sono classi sovraffollate con anche 55 bambini per educatore, per cui solo gli educatori con un alto livello di istruzione hanno maggiori probabilità di implementare pratiche adeguate. I risultati della ricerca hanno mostrato che gli educatori con maggiori anni di esperienza possono offrire più suggerimenti per promuovere le abilità verbali dei bambini. Nonostante il fatto che la ricerca abbia dimostrato che la qualificazione degli educatori fa la differenza nel tipo di curriculum e di attività nei programmi delle scuole dell'infanzia, in Palestina vi è una carenza di personale qualificato. La bassa retribuzione, lo status sociale degli educatori e il modo in cui la società guarda al loro ruolo, ha un enorme impatto sugli elevati costi e sul mantenimento di educatori di bambini piccoli. I dati recenti sul numero totale di educatori qualificati in Palestina dimostra che le qualifiche degli educatori rimangono un problema. Per esempio, nel 2008, solo il 37% degli educatori Palestinesi che educa nelle scuole dell'infanzia era in possesso una laurea, mentre il 72% possedeva un diploma di maturità e il 1% non aveva nessun titolo. Il dato nazionale non prevede una ripartizione degli educatori rispetto al grado di insegnamento.

Nell'anno scolastico 2015, gli educatori in possesso di una laurea non legata all'educazione per l'infanzia presentano rappresentano il maggior numero. Sono pochissimi gli educatori che hanno ricevuto una qualche forma di formazione. Molte strutture ed edifici sono spesso inadeguati e mancano i requisiti necessari per la creazione di un apprendimento stimolante. La maggior parte degli edifici prescolari si

trovano in immobili in affitto e mancano strutture adeguate comprese aree di gioco all'aperto, il che limita il potenziale di apprendimento del bambino e il suo sviluppo fisico. Il rapporto UNICEF 2005 sulla Palestina indica la mancanza di un'adeguata supervisione sia per quanto riguarda la salute che l'istruzione in centri di assistenza. Inoltre, le scuole del settore soffrono ancora di un ambiente affollato e povero hanno un concetto tradizionale dei modi dell'apprendimento. Il curriculum per l'insegnamento ai bambini in età prescolare è spesso tradizionale, e anche se non sono stati condotti studi sugli effetti di un tale modello, è evidente che il curriculum per insegnare i bambini richiede un approccio olistico. Il curriculum di insegnamento tradizionale è formale ma offre poche opportunità all'apprendimento attivo. Le cartelle di lavoro e le lavagne sono gli strumenti di apprendimento primari. Il curriculum tradizionale continua a sottolineare l'apprendimento meccanico. I programmi si concentrano sulla lingua, sull'alfabetizzazione e sulle competenze matematiche.

Il 59% delle scuole dell'infanzia non rispetta le condizioni di licenza ufficiali ed inoltre l'accesso dei bambini con bisogni speciali a tali servizi è assai limitato e l'inclusione non fa ancora parte del settore pre-scuola.

La scuola dell'infanzia deve avere un ruolo determinante nello sviluppo dei bambini tramite la selezione degli educatori con competenze più elevate e un maggior sostegno e maggiori risorse per fare sì che lavorare nelle scuole dell'infanzia sia una scelta di carriera vantaggiosa. Per decentralizzare con successo la gestione del personale è necessario che le autorità nazionale e regionali garantiscano una ripartizione equa e adeguata delle risorse tra gli educatori nelle scuole.

Monitoraggio e valutazione dell'innovazione e delle riforme saranno ugualmente di grande utilità per la definizione delle politiche educative.

Il presente studio si è concentrato solo sulle scuole dell'infanzia nel nord della Palestina. Come risultato, il campione non può rappresentare appieno tutte le scuole dell'infanzia in Palestina anche se il sistema è uguale nell'intero Paese. I risultati

dovrebbero essere interpretati con cautela. Inoltre, a causa dei vincoli di tempo e di altri requisiti, i bambini con bisogni speciali non sono stati inclusi nella mia indagine. La maggior parte della letteratura esaminata ha sempre dimostrato l'importanza del coinvolgimento dei genitori per facilitare il rendimento scolastico dei bambini (Jeynes 2003 e 2007; Shute, 2007).

## 5.2. Sfide della mia ricerca

Esistono diverse limitazioni a questo studio, compresa la dimensione del campione di popolazione.

In primo luogo, non ci sono studi precedenti PSE correlate a questa ricerca e non vi è stata alcuna ricerca condotta sugli insegnanti che si stanno specializzando nel campo dell'istruzione prescolare in PSE. Così, la ricerca affronta questa lacuna nella ricerca, per l'obiettivo di comprendere le conoscenze e le credenze degli educatori della scuola dell'infanzia e il loro programma di preparazione professionale.

In secondo luogo, a causa della natura longitudinale del caso di studio, avevo qualche preoccupazione per i partecipanti. Essi potrebbero ritirarsi prima della fine del periodo di raccolta dei dati. Tuttavia, questa sfida è stata superata.

In terzo luogo, ci sono stati alcuni problemi culturali significativi che hanno influenzato i metodi e i processi di raccolta dei dati. Utilizzando videotape è stato considerato un metodo appropriato e una parte vitale negli studi di credenze e pratiche degli insegnanti. Tuttavia, non è stato permesso di usare videocassetta (che potrebbe aiutare trascrizioni successive) come strumento per registrare le lezioni. Il contesto culturale palestinese non consente l'utilizzo di questo tipo di strumento all'interno di aule scolastiche. Tuttavia, come un'alternativa accettabile, il permesso è stato ottenuto dal ricercatore del Ministro dell'istruzione e i responsabili nelle scuole dell'infanzia, vale a dire, i direttori delle scuole dove ho condotto la ricerca.

In quarto luogo, nel PSE, culturalmente, gli insegnanti sono apprezzati dai loro studenti. Così, quando gli studenti parlano o entrano in contatto con i loro insegnanti, cercano di assumere un atteggiamento positivo. Mi chiedevo se le risposte degli intervistati potrebbero essere principalmente positivi dovuti al rispetto, e culturalmente accettati dalla società e dall'autorità. Tuttavia, ho l'obiettivo di costruire un rapporto buono e caldo tra me ed i partecipanti per aiutarli a sentirsi più rilassati in mia presenza e per parlare delle loro esperienze con sincerità.

Mentre lo studio principale è stato condotto nella (città di Tulkarem) in PSE, questo studio è presentato in arabo e tradotto in lingua italiana.

Infine, le interviste sono state condotte in arabo, e il dato è stato tradotto in italiano dal ricercatore. La limitazione della traduzione dall'arabo di italiano potrebbe

influenzare il significato o le sottigliezze interpretative. Tuttavia, ho cercato di essere il più preciso possibile.

Nel pensare a come questa ricerca potrebbe essere utilizzata a livello locale, raccomanderei alle agenzie e alle organizzazioni professionali interessate allo sviluppo professionale di aiutare gli educatori della prima infanzia a guadagnare una solida conoscenza sulle responsabilità che il lavoro richiede e sugli aspetti fisici ed emotivi della professione, facilitando gli aiuti e fornendo agli educatori la possibilità di un collegamento coi colleghi per promuovere un maggiore senso di professionalità e promuovere la motivazione a perseguire la formazione continua e lo sviluppo professionale.

Un altro vincolo è la mancanza di corsi di formazione per gli educatori e la pratica di insegnamento. Entrambi questi vincoli comportano insufficienti opportunità per interagire con i bambini. Di conseguenza, gli educatori non sono stati in grado di riflettere su ciò che è stato efficace per la loro pratica e la loro esperienza. Quindi, la loro preparazione professionale è stata influenzata dalla partecipazione a corsi e convegni per acquisire conoscenze ed esperienze.

In Palestina non ci sono evidenze di ricerche empiriche nel campo dei programmi di educazione prescolare. Questa ricerca è la prima in Palestina e può indicare ulteriori aree di ricerca che potrebbero essere condotte in questo campo.

Inoltre, dati gli interessi da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, i risultati di questa ricerca contribuiranno in modo significativo al processo decisionale in Palestina attraverso l'adozione di nuovi indirizzi universitari specializzati nel campo dell'infanzia e al miglioramento dei programmi di formazione degli educatori della scuola dell'infanzia. La scuola dell'infanzia può così contribuire, in modo consapevole ed efficace, alla progressiva conquista dell'autonomia. Tale conquista richiede che venga sviluppata nel bambino la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi, nel necessario riconoscimento delle dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza dell'ambiente

naturale e sociale. Ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione e al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune. Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni nello spazio e nel tempo e di prendere coscienza della realtà nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista.

Nel corso del anno scolastico 2016/17 in tutte le classi delle scuole dell'infanzia della città di Tulkarm è stata adottata la mia sperimentazione (circle time, apprendo giocando, lezione di matematica).

Uno dei risultati di questa ricerca è la costituzione di un comitato da me guidato con ispettori per il controllo delle condizioni delle scuole dell'infanzia: questo comitato ha dato il suo sostegno al miglioramento delle condizioni dei bambini, prendendo alcune misure positive nell'assumersi le responsabilità per le scuole dell'infanzia. Questo è stato evidente nella creazione di consigli speciali, conferenze locali e regionali. Le conferenze regionali e internazionali hanno portato alla chiusura di 23 scuole per la mancanza di requisiti e di adeguatezza. Questa ricerca ha dato la luce alle condizioni delle scuole dell'infanzia e la possibilità di apertura all'esterno tramite progetti che sono stati presentati dal Unione Europea. Grazie alla mia ricerca sono state emesse le linee principali del curriculum delle scuole e le linee che devono essere eseguite dagli educatori nella città di Tulkarm. Questi curricula saranno costituiti sulla base di teorie e dati islamici e occidentali riguardanti lo sviluppo educativo dei bambini; tutto questo sarà realizzato con un contributo che verrà chiesto dalle Università italiane per organizzare corsi di formazione per gli educatori e designare nuove linee per l'istruzione in Palestina.

La ragione principale che mi ha spinto a intraprendere la presente dissertazione era connessa alla necessità di sopperire alla mancanza di studi accademici sullo sviluppo professionale degli educatori nelle scuole dell'infanzia, in quanto si tratta di un campo ricco ma non ancora adeguatamente studiato e di dare un ruolo importante alle scuole dell'infanzia in Palestina al fine di portarle al livello internazionale.

Per avere educatori abili bisogna avere chiare le caratteristiche e le condizioni utili allo sviluppo e al potenziamento professionale:

- Caratteristiche e condizioni base:

A - corso professionale universitario per chi è nuovo

B - se è un educatore che già lavora nel campo, sono necessari aggiornamento e formazione tramite corsi specialistici

- Responsabilità
- Capacità organizzativa
- Capacità comunicativa
- Capacità di accogliere e favorire l'inserimento dei bambini
- Performance: cercare di realizzare i propri lavori e i propri progetti, utilizzando le risorse personali, per risolvere nel modo migliore i problemi che devono essere via via affrontati e per poter produrre risultati validi e soddisfacenti.
- Background del bambino: status socio-economico, risorse culturali ed educative, livello di istruzione e tipo di lavoro dei genitori (valuterò l'impatto del background dei bambini e delle scuole dell'infanzia in Palestina).

Si auspica che il Ministero della Pubblica Istruzione giunga a creare una coscienza programmatica nazionale per incoraggiare atteggiamenti positivi verso questa professionalità. Il programma dovrebbe concentrarsi sulla fornitura di informazioni sui bambini, sui programmi, sulle strutture, sulle implicazioni per la qualità della vita

dei bambini.

La società ha bisogno di prendere coscienza di queste professioni.

In Palestina vi è la necessità di formare gli insegnanti già in servizio per migliorare la qualità dell'istruzione. È fondamentale l'istituzione di un centro di documentazione e ricerca rivolto a tutti i soggetti del sistema integrato allo scopo di promuovere lo scambio delle esperienze, documentare e validare le “buone pratiche educative”, potenziare e migliorare la qualità dei servizi, diffondere ed elaborare una cultura dell'infanzia, sostenere le famiglie nell'attività educativa e di cura dei figli, e altresì per promuovere attività di formazione e autoformazione condivisa rivolta a tutti gli operatori impegnati nei servizi del sistema integrato, per sperimentare e utilizzare sistemi di valutazione della qualità, per dare sostegno ai nidi accreditati nell'ottica di mantenere e sviluppare l'attuale offerta.

### 5.3. Suggerimenti per ulteriori ricerche

Si suggerisce che il modello proposto in questa ricerca venga applicato per trovare fino a che punto è efficace nel migliorare la preparazione professionale degli educatori delle scuole dell'infanzia in Palestina.

Inoltre, si rende necessaria un'ulteriore esplorazione delle prospettive di insegnanti-formatori nel contesto palestinese verso i modelli efficaci.

La ricerca potrebbe altresì concentrarsi su come i politici sono consapevoli di questi modelli utilizzati nelle Università e di come potrebbero migliorare la qualità di questi modelli di insegnamento e di apprendimento. Altre ricerche potrebbero contribuire a sviluppare programmi per la scuola dell'infanzia e la pratica di insegnamento e portare a risultati positivi per quanto riguarda l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Infine, sarebbe importante poter fare delle ricerche sui bambini con bisogni speciali: nelle mie interviste non ho trovato alcun bambino con bisogni speciali iscritto alle scuole dell'infanzia, ma dopo un veloce investigazione ho constatato che i

familiari con figli disabili non li iscrivono perché le scuole dell'infanzia e gli educatori non sono preparati a queste esigenze.

I contesti socio-culturali e l'interazione sociale sono fattori fondamentali nella costruzione della conoscenza e nelle credenze degli educatori nelle scuole dell'infanzia. Questa ricerca ha mostrato come i contesti culturali giochino un ruolo importante nell'apprendimento e nella pratica e come l'identità dell'educatore rifletta le più ampie finalità socio-culturali di educazione nella società e le aspettative relativamente ai nuovi ruoli degli educatori nella società. Gli educatori cercano di sviluppare la loro identità di insegnamento in diversi contesti sociali e comunità educative (ad esempio, all'Università, a scuola e nelle loro case). In questo modo, costruiscono sia la conoscenza culturale del valore di insegnamento e di apprendimento, sia la conoscenza della educazione infantile dalla loro partecipazione a queste comunità, al fine di costruire le loro identità come insegnanti e membri della società. L'identità culturale degli educatori Palestinesi è connessa alla fede islamica, che viene imposta con forza sulla loro pratica di insegnamento con i bambini in giovane età nel momento in cui il curriculum in Palestina (Il Curriculum di auto-apprendimento) li aiuta a sottolineare le credenze. Questo perché il curriculum in fase di costruzione mira a garantire che le attività rivolte ai bambini coinvolti siano legate alla cultura delle famiglie, in linea con la loro esperienza Islamica e con le loro credenze religiose. Pertanto, si può concludere che i programmi e i contesti socio-politici influenzano la forma delle conoscenze e le credenze degli educatori.

Questo studio si è basato su una ricerca empirica nel campo dei programmi delle scuole dell'infanzia. Questo tipo di ricerca può avere un'influenza sulla politica educativa in Palestina e consente gli educatori di considerare quali sono i modelli efficaci per i programmi delle scuole dell'infanzia. I responsabili politici hanno bisogno di creare politiche che sostengano e incoraggino gli educatori nel fare questo lavoro. I risultati di apprendimento degli educatori possono essere migliorati mediante l'applicazione di modelli efficaci, basati non solo sulla riproduzione

culturale delle idee dominanti attraverso piani di studio universitari ma anche tali da riflettere le aspirazioni delle politiche sociali ed educative più ampie. Questi modelli incoraggiano l'autoapprendimento degli educatori, promuovendo il pensiero critico e il desiderio di diventare professionisti riflessivi.

È stato sottolineato dai risultati l'importanza dell'esperienza in un contesto autentico, nel senso che gli educatori giocano un ruolo fondamentale nell'acquisire esperienza e conoscenze pratiche efficaci nell'ambito infantile. Ciò suggerisce che il modello di apprendistato nei programmi della scuola dell'infanzia in Palestina deve essere rivisto, in quanto gli educatori hanno bisogno di essere maggiormente coinvolti nel contesto e nella pratica a partire dalla fase precedente all'entrata nel mondo del lavoro. È poi importante poter acquisire maggior familiarità con il curriculum della scuola dell'infanzia, imparare da esperienze e conoscenze acquisite in classe e imparare ad interagire con i bambini in modo più efficace.

La Palestina è aperta a idee e influenze diverse, ma una priorità chiave nel contesto palestinese è quella di fare in modo che le nostre pratiche educative rimangano coerenti con le credenze islamiche.

Quello che sto raccomandando è che gli educatori possano avere più tempo per studiare e formarsi, perché ampie evidenze della ricerca in occidente indicano che questo è un modo efficace per gli educatori per imparare ad essere insegnanti. Per questo motivo, il ricercatore si è basato sulle raccomandazioni occidentali per incrementare l'efficacia della pratica nelle scuole dell'infanzia, anche se naturalmente vede la loro applicazione realizzabile secondo le credenze culturali e religiose dominanti della Palestina.

Questo non significa che le idee occidentali sono state prese a bordo in modo acritico, ma piuttosto che l'Occidente viene guardato come modello da seguire allo scopo di conoscere i modi più efficaci attraverso i quali gli educatori imparano a diventare educatori; le decisioni verranno poi prese a propria misura e adattate a questi.

\*\*\*\*\*

#### 5.4 Alcuni Confronti internazionali

L'importanza dell'apprendimento precoce e il suo impatto sullo sviluppo successivo dei bambini è riconosciuto da molti ricercatori al livello internazionale. Wasik sottolinea l'importanza degli impatti di apprendimento precoce sulla prontezza dei bambini nella capacità di sviluppo linguistico. Sammone et al. (2004) sottolineano che ci sono differenze tra i bambini che sono entrati nelle scuole dell'infanzia e quelli che non vi sono entrati e sostengono che i bambini che frequentano la pre-scuola sono preparati per una migliore partenza nella scuola primaria da diversi punti di vista, come la pre-lettura, il concetto di numero precoce e lo sviluppo cognitivo. Inoltre, molti ricercatori suggeriscono che l'età prescolare rappresenti un momento importante per l'intervento precoce al fine di aiutare quei bambini che possono avere un alto rischio di insuccesso nell'apprendimento scolastico (Aunola et al, 2004; Jordan et al, 2006; Wright et al, 2000).

A dispetto di tutte le prove a favore dell'importanza dell'apprendimento precoce nella preparazione scolastica dei bambini e la successiva realizzazione, la fase di apprendimento precoce non è obbligatoria nei Paesi più sviluppati o in via di sviluppo, nonostante la diversa struttura dell'istruzione nei vari Paesi.

La sezione successiva esamina la struttura dei sistemi di istruzione in cinque paesi di campione: Regno Unito (Inghilterra), Paesi Bassi, Stati Uniti, Italia, Palestina. Per ogni Paese viene descritta la struttura del sistema di istruzione, compresi i dettagli delle principali fasi e le relative fasce di età. Le differenze non sono limitate solo al nome alla fase di istruzione ma anche alla durata, ai livelli di istruzione e al curriculum. Ad esempio, il Regno Unito e Olanda sono due Paesi europei sviluppati ma hanno diversi sistemi di istruzione prescolare. Nel Regno Unito, la fase di pre-scuola comprende due fasi: età materna (3-4 anni) e di ricezione (4-5 anni).

La classe reception è la prima tappa obbligatoria della scuola in Inghilterra e anche la seconda fase dei EYFS. L'Olanda divide la prima educazione in due livelli: il primo livello (gruppi di gioco prescolare) include i bambini da 2,5 a 4 anni, mentre il secondo livello (grado 1 e grado 2) comprende bambini di età 4-5 (non obbligatorio) e bambini di età compresa tra 5-6 (obbligatorio) (Broekhof, 2006). La Palestina (un Paese in via di sviluppo del Medio Oriente) ha alcune somiglianze nel suo sistema di istruzione prescolare con quello dell'Olanda?) come ad esempio la partecipazione nella fase di pre-scuola dei bambini da 4 a 6 anni in entrambi i Paesi (Olanda e Palestina, per poi iniziare la scuola primaria all'età di 6 anni. Inoltre, il programma di studi pre-scuola in entrambi i Paesi è quasi identico in quanto forniscono lo sviluppo del Curriculum (contenente otto diverse unità didattiche) e nessuno di loro prevede una specifica fase di alfabetizzazione o un curriculum di matematica.

La differenza negli Stati Uniti tra gli Stati membri si riferisce alla fase di scuola materna obbligatoria, laddove 11 Stati membri richiedono ai bambini di frequentare la scuola materna e 39 Stati membri forniscono asili dove è decisione del genitore di iscriversi o meno il loro bambino. Per quanto riguarda il programma di studi, negli Stati Uniti non vi è alcun programma nazionale per la pre-scuola o l'asilo.

La tabella (50) dimostra che le fasi di apprendimento precoci nei Paesi sviluppati e in via di sviluppo (nazionale e locale) hanno strutture e caratteristiche organizzative molto diverse. Allo stesso tempo, le variazioni nei requisiti curriculari in questa fase influenzano inevitabilmente il processo di insegnamento e apprendimento e i risultati di apprendimento. La mancanza di una standardizzazione (organizzativa e curricolare) rende il confronto tra le impostazioni nei vari Paesi difficili per quanto riguarda l'impatto dell'insegnamento sull'apprendimento in tale fase educativa.

Questo, a sua volta, rende difficoltoso prendere le misure necessarie per effettuare eventuali modifiche, come ad esempio quelle in relazione alla pratica in classe degli educatori e il miglioramento del curriculum.

| Paese     | Fase                    | Età   | Obbligatorio   | CURRICULUM NAZIONALE                |
|-----------|-------------------------|-------|----------------|-------------------------------------|
| UK        | NURSERY                 | 3-4   | NO             | EYFSC                               |
|           | RECEPTION               | ANNI  | SI             | EYFSC                               |
|           | YEAR ONE                | 4-5   | SI             | CN                                  |
|           |                         | 5-6   |                |                                     |
| USA       | PRE-SCHOOL              | 3-5   | NO             | NO CN                               |
|           | LINERGARTEN             | 5-6   | SI IN 11 STATI |                                     |
| HOLANDA   | PRE-SCHOOL              | 2.5-4 | NO             | NO CN FINO A<br>ETA' DI 5<br>ANNI   |
|           | PLAYGROUPS              |       | NO             |                                     |
|           | GRADE 1                 | 4-5   | NO             |                                     |
|           | GRADE 2                 | 5-6   | SI             |                                     |
| ITALIA    | ASILO NIDO              | 0-3   | NO             | NO                                  |
|           | SCUOLA                  | 3-6   | SI             | CN                                  |
|           | DELL'INFANZIA           |       |                |                                     |
| PALESTINA | SCUOLA<br>DELL'INFANZIA | 3-6   | NO             | CURRICULUM<br>IN VIA DI<br>SVILUPPO |

Tabella (50) alcuni confronti nazionale sul curriculum delle scuole dell'infanzia

\*\*\*\*\*

## 5.5 Raccomandazione

I risultati della presente indagine hanno portato ad alcune raccomandazioni che potrebbero essere applicate non solo in Palestina ma anche in altri Paesi arabi o internazionali. Di seguito sono riportati le principali raccomandazioni che sono state elaborate sulla base dei risultati dell'intervento attraverso questo studio:

- Proporre un ambiente educativo capace di offrire possibili risposte al bisogno di cura e di apprendimento,
- Realizzare un progetto educativo che renda concreta l'irrinunciabilità alle diverse dimensioni della formazione sensoriale, corporea, artistico-espressiva, intellettuale, psicologica, etica, sociale,
- Fare della scuola un luogo significativo per interventi compensativi finalizzati alla piena attuazione delle pari opportunità,
- Dialogare e collaborare con le famiglie e le altre istituzioni per attuare in modo concreto un'autentica centralità educativa del bambino.

Nelle indicazioni per il curriculum si individua il quadro di riferimento per la progettazione delle scuole nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia. La scuola dell'infanzia assume quindi un'importanza fondamentale nel percorso di crescita in quanto favorisce lo sviluppo dell'autonomia, dell'identità personale, delle competenze e della cittadinanza:

- l'importanza di adottare un approccio centrato sul bambino per aiutare i piccoli alunni ad essere coinvolti nel processo di apprendimento, nonché aiutarli a costruire nuove conoscenze basate su conoscenze precedenti,
- l'importanza di adottare già a livello di pre-scuola una strategia di problem-solving per insegnare ai bambini concetti di apprendimento incoraggiando in loro la capacità

di utilizzare le diverse capacità di pensiero e aiutarli a relazionarsi nella loro vita quotidiana.

Con il Ministero della Pubblica Istruzione in Palestina siamo in una fase di progettazione di nuovi obiettivi per l'istruzione prescolastica. Questi sono coerenti con la politica scolastica globale. Gli obiettivi sono:

1. Proteggere l'indole naturale dei figli, curare la loro morale, la crescita mentale e fisica in un ambiente naturale simile al loro ambiente familiare, sensibile alle esigenze dell'Islam.
2. Composizione di tendenza religiosa del bambino in base alla fede nella unicità di Dio, questo è conforme all'indole naturale del bambino.
3. Insegnare il buon comportamento e aiutare i bambini ad acquisire le virtù e i comportamenti attesi dell'Islam, fornendo validi esempi a scuola.
4. Far conoscere al bambino l'atmosfera della scuola preparare i bambini alla vita scolastica e al loro passaggio dall'egocentrismo ad una vita sociale condivisa con i compagni.
5. Fornire al bambino una ricchezza di espressioni corrette e facilmente comprensibili, le verità fondamentali e le informazioni adatte alla loro età.
6. Incoraggiare il pensiero immaginativo del bambino, aprendo le porte alle loro energie e permettendo loro di fiorire sotto una guida.
7. Proteggere il bambino contro i pericoli, affrontando i primi segni di cattivo comportamento e i problemi dell'infanzia in modo adeguato (in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione 2016).

Dagli obiettivi pre-scuola, la proposta del curriculum ha formulato i bisogni dei bambini, che sono considerati il nucleo del curriculum di auto-apprendimento.

I bisogni dei bambini sono:

- I bambini hanno bisogno di conoscere il concetto di capacità di Dio.
- I bambini hanno bisogno di essere apprezzati per le loro capacità e le loro esigenze.
- I bambini devono essere rispettati ed essere trattati in modo piacevole e caldo in un ambiente simile alle loro case per garantire loro la sensazione di sicurezza.
- I bambini hanno bisogno di essere guidati da un insegnante qualificato in grado di dare un buon esempio del moralismo islamico.
- I bambini hanno bisogno di stabilire un buon rapporto con gli altri bambini e con gli adulti.
- I bambini hanno bisogno di usare il linguaggio in un modo adeguato.
- I bambini hanno bisogno di capire i concetti che sono adatti alla loro età e alle loro esigenze.
- I bambini hanno bisogno di utilizzare tutti i sensi nel loro gioco.
- I bambini hanno bisogno di praticare buone abitudini in un ambiente sicuro.

Infine, i bambini hanno bisogno di essere creativi nel loro modo di esprimersi (in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione 2016).

Ci sono molti esempi dettagliati per i docenti per ciascuna di queste esigenze, al fine di aiutarli a soddisfarle. Attraverso le azioni degli insegnanti per soddisfare queste esigenze, si prevede che i bambini acquisiscano le seguenti conoscenze, competenze e disposizioni:

- I bambini potranno costruire un buon rapporto con Dio, con sé stessi e con gli altri.
- I bambini saranno in grado di sviluppare le loro capacità, come la classificazione, la sequenza, la corrispondenza, l'alfabetizzazione e la creatività.
- I bambini potranno realizzare e utilizzare la lingua araba per esprimersi.
- I bambini potranno sviluppare e migliorare le loro piccole e grandi competenze muscolari.

- I bambini impareranno a dipendere da sé stessi in molte cose.

Un'altra esigenza è quella di predisporre un ambiente fisico che si concentri sull'organizzazione della classe e sulla preparazione dei bambini della scuola dell'infanzia. L'ambiente fisico influenza i bambini e fornisce indicazioni agli educatori su come organizzare e dotare di oggetti lo spazio interno ed esterno.

\*\*\*\*\*

#### 5.6. Cosa deve sapere l'educatore

L'educatore deve sapere accogliere e integrare i bambini. Deve sapere soddisfare i bisogni dei bambini e coinvolgerli nel gioco e nell'attività didattica. Deve sapere trovare soluzioni per i conflitti tra i bambini. L'educatore deve pensare alla continuità del bambino nella scuola primaria per cui deve procurare materiali adatti alla loro capacità cognitiva ed elaborare progetti da proporre ogni anno, continuativi tra loro, tali da condurre ad un risultato globale ed unitario alla fine dei tre anni, ma valutabili ciascuno distintamente così da modificare il percorso, se il risultato non è soddisfacente. L'educatore deve saper integrare strumenti e metodologie moderne e affrontare i problemi della contemporaneità e della digitalizzazione. Deve essere capace di progettare curricula coerenti all'interno della scuola, di fornire i bambini di una appropriata quantità e qualità di informazioni e deve saper monitorare il loro sviluppo. L'educatore deve collaborare con la famiglia e l'istituzione per affrontare insieme le problematiche che caratterizzano i processi scolastici e formativi.

Dobbiamo cercare di preparare educatori che siano capaci di capitalizzare i propri apprendimenti, per poterli organizzare ed utilizzare ai fini della realizzazione di una attività professionale.

\*\*\*\*\*

## 5.7. Alcune leggi internazionali

Seguono alcune leggi internazionali esaminate per capire fino a che punto vengono applicate all'interno delle scuole dell'infanzia.

Nel 1989 c'è stata la rivolta internazionale per quanto riguarda i bambini nel mondo, e l'Organizzazione delle Nazioni unite (ONU) ha approvato per la prima volta, dopo anni di lavoro, la convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia: si tratta di un documento che stabilisce i diritti dei bambini e indica cosa bisogna fare per rispettarli e praticarli.

I bambini sono riconosciuti quali soggetti aventi diritti individuali, giuridici, civili, sociali, portatori e costruttori di una propria cultura e pertanto partecipi attivi all'organizzazione delle loro identità, autonomia e competenza, attraverso relazioni e interazioni con i coetanei, con gli adulti, le idee, le cose, gli eventi. Ciò, mentre approva premesse fondamentali per una più alta condizione di cittadinanza dell'individuo e dei suoi rapporti interumani e accredita ad ogni bambino dotazioni e potenzialità native di straordinaria ricchezza, forza, creatività che non possono essere misconosciute e deluse se non provocando sofferenze e impoverimenti spesso irreversibili. Di qui il diritto dei bambini di realizzare ed espandere tutte le loro potenzialità, valorizzando la capacità di socializzare e raccogliendo affetto e fiducia, appagando nel contempo i loro bisogni e desideri di apprendere. Tanto più se rassicurati da una efficace alleanza con gli adulti pronti a doni e aiuti che privilegiano più che la trasmissione di saperi e abilità, la ricerca delle strategie costruttive del pensiero e dell'agire. Quest'ultimo aspetto è ciò che concorre a formare intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili attraverso ininterrotti processi di differenziazioni e integrazioni con l'altro da sé e le altre culture.

Che i diritti dei bambini siano i diritti di tutti è la dimensione di valore di una più compiuta umanità.

\*\*\*\*\*

## QUESTIONARI

### Questionari indirizzati ad educatori e familiari

L'educatore ha un ruolo fondamentale nello sviluppo di un bambino/a, nella costituzione di una scuola di qualità e nella società. In questo ambito è importante indagare i diversi ruoli di educatori, familiari, moderne tecnologie nelle diverse realtà delle scuole dell'infanzia, esplorando l'ambiente e il contesto dei bambini/e.

Vengono somministrati due tipi di questionari, uno rivolto agli educatori delle scuole dell'infanzia e uno ai genitori dei bambini/e.

Con il questionario rivolto agli educatori delle scuole dell'infanzia si cerca di identificare punti di forza e aspetti critici delle due culture scolastiche palestinesi. Si evidenzieranno gli aspetti relativi a formazione, capacità, esperienza, servizi, contributo della scuola, ambiente di apprendimento, orientamento strategico e organizzazione gestionale della scuola. Si cercherà anche di comprendere come gli educatori valutano lo sviluppo e le competenze dei bambini/e.

Il questionario sarà affiancato da un'indagine sui programmi didattici delle scuole dell'infanzia palestinesi, per meglio comprendere la quotidianità dei bambini/e nelle sue culture.

Il questionario somministrato ai genitori esplorerà la realtà del bambino/a al di fuori dell'ambiente scolastico, per meglio comprendere il contributo della famiglia nello sviluppo. Si valuteranno capacità, esperienza e formazione dei genitori palestinesi.

## QUESTIONARIO EDUCATORI

Cognome e nome

.....  
.....

Luogo e data di nascita

.....

Titolo di studio più elevato

.....

Anni di insegnamento complessivi nella scuola dell'infanzia

.....

Si prega di rispondere alle seguenti domande:

1- Quali sono i percorsi formativi e di specializzazione conseguiti, oltre al titolo di accesso all'insegnamento?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2- Pensa che i percorsi di formazione da lei seguiti siano sufficienti per sviluppare la sua competenza in quanto educatore?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3- Quanti sono gli anni di esperienza nel campo della scuola dell'infanzia?

.....

4- Cosa l'ha spinto a lavorare nelle scuole dell'infanzia?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5- Quali sono i valori e i principi che ha assunto la vostra scuola?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- Pensa che sia positivo avere in una classe bambini di 3 anni insieme a bambini di 5 anni (modello Montessoriano)? E quali sono i problemi che avete affrontato?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7- Cosa pensa dell'organizzazione delle scuole dell'infanzia e cosa cambierebbe?

.....

.....

.....

.....

.....

8- Cosa pensa del programma della vostra scuola? Da chi è stato predisposto?

.....

.....

.....

.....

9- Avete incontrato difficoltà nell'inserimento scolastico dei bambini ad inizio anno?  
Se si, quali?

.....

.....

.....

10- Qual è la sua filosofia di educatore per promuovere il senso di responsabilità personale nei bambini e far rispettare le regole?

.....

.....

.....

.....

11- Quale parte del programma applicato in classe è piaciuto di più ai bambini e perché?

.....

.....

.....

.....

.....

12- . Le attività proposte sono uguali per maschi e femmine? Se sono diverse faccia un esempio di come vengono organizzate?

.....

.....

.....

.....

13- Quali sono i punti di forza e i punti di debolezza nella vostra scuola?

.....

.....

.....

.....

.....

14- Come educatore qual è il metodo migliore per insegnare i bambini?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15- Avete dei rapporti con la scuola primaria? Se si, di che tipo?

.....

.....

.....

.....

16- Quali sono gli ostacoli che impediscono il vostro sviluppo professionale?

.....

.....

.....

.....

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 17- | Quali traguardi di sviluppo di competenza/obiettivi educativo-didattici sta perseguendo durante l'anno scolastico con i bambini della sua classe? | <p>.....</p> |
|-----|---|--|

| 18- | <p>Quale dei seguenti aspetti utilizza per raggiungere gli obiettivi didattico/educativi?</p> <p>Metta una (x) sulla risposta</p> | <p>Sempre</p> <p>3 punti</p> | <p>Spesso</p> <p>2 punti</p> | <p>Qualche volta</p> <p>1 punto</p> | <p>Mai</p> <p>0 punti</p> |
|-----|---|------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| A-  | Utilizza attività per educare il linguaggio?  |                              |                              |                                     |                           |
| B-  | Utilizza attività per educare il ritmo?   |                              |                              |                                     |                           |
| C-  | Utilizza attività per sviluppare la capacità di ascolto?  |                              |                              |                                     |                           |
| D-  | Utilizza attività per sviluppare la creatività musicale?  |                              |                              |                                     |                           |
| E-  | Utilizza attività per sviluppare la creatività ludica?  |                              |                              |                                     |                           |
| F-  | Utilizza attività per sviluppare la cooperazione tra bambini?   |                              |                              |                                     |                           |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
| G- | Utilizza attività per sviluppare l'espressione e la comprensione orale? |  |  |  |  |
| H- | Utilizza attività per sviluppare l'identità?                            |  |  |  |  |
| I- | Utilizza attività psicomotoria?   |  |  |  |  |

|     |   |                     |                    |                    |                    |
|-----|---|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| J-  | Utilizza strumenti moderni?   | Sempre              | Spesso             | Qualche volta      | Mai                |
| K-  | Lascia che i bambini possano scoprire autonomamente le cose?                                | Sempre              | Spesso             | Qualche volta      | Mai                |
| L-  | La struttura della scuola è adeguata alla necessità dei bambini?                            | Molto adeguata      | Adeguata           | Poco adeguata      | Inadeguata         |
| M-  | Il bambino alla fine del ciclo dell'infanzia è capace di raccontare una storia o un evento? | Al 100% dei bambini | Al 75% dei bambini | Al 50% dei bambini | Al 25% dei bambini |
| 19- | Che attività utilizza per promuovere l'apprendimento dei bambini/e?                         | Didattica           | Laboratorio        | Simulazione        | Psicomotoria       |

|     |  |                      |                     |                     |                     |
|-----|--|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 20- | Che tipo di verifiche utilizza per valutare i progressi del bambino/a?   | Mensile              | Trimestrale         | Semestrale          | Annuale             |
| 21- | Pensa che le attività proposte siano adeguate a promuovere lo sviluppo dei bambini/e?                          | Molto adeguate       | Adeguate            | Poco adeguate       | Non adeguate        |
| 22- | Alla fine dell'anno pensa di raggiungere gli obiettivi fissati ad inizio dell'anno?                            | 100% degli obiettivi | 75% degli obiettivi | 50% degli obiettivi | 25% degli obiettivi |
| 23- | Pensa che le attività che utilizza siano stimolanti per i bambini/e?   | Moltissimo           | Molto               | Poco                | Niente              |
| 24- | Pensa di poter preparare i bambini/e che entreranno alla scuola primaria in modo adeguato alle loro necessità? | Si                   | Abbastanza          | In parte            | No                  |
| 25- | I suoi colleghi le sono di aiuto per perseguire gli obiettivi?   | Molto                | Sufficiente         | Insufficiente       | No                  |
| 26- | Pensa che i colleghi abbiano realizzato percorsi educativi compatibili con i suoi percorsi?                    | Molto compatibili    | Compatibili         | Poco compatibili    | Incompatibili       |
| 27- | Come valuta il rapporto con i genitori?  | Eccellente           | Buono               | Discreto            | Insufficiente       |

|     |   |   |                                  |                           |                         |
|-----|---|---|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 28- | Come valuta il rapporto con i bambini/e?  | Eccellente  | Buono                            | Discreto                  | Insufficiente           |
| 29- | Che livello di competenza informatica possiede?   | Eccellente  | Buona                            | Discreta                  | Insufficiente           |
| 30- | Che livello di competenza della lingua inglese possiede?  | Eccellente  | Buona                            | Discreta                  | Insufficiente           |
| 31- | Negli ultimi tre anni ha partecipato a convegni e seminari per la scuola dell'infanzia?   | + di 6 volte  | 3-5 volte                        | 1-2 volte                 | Mai                     |
| 32- | Crede che sia adeguato utilizzare tecnologie nuove all'interno delle scuole dell'infanzia?  | Molto adeguato  | adeguato                         | Adeguato in parte         | Non adeguato            |
| 33- | Il bambino/a alla fine del ciclo della scuola dell'infanzia risponde a domande semplici?  | A tutte le domande  | Alla maggior parte delle domande | A una parte delle domande | Al minimo delle domande |
| 34- | Si prega di classificare i seguenti aspetti della preparazione professionale nella prima infanzia nell'ordine dal più importante (il numero 1 ha il | Gli aspetti:<br>a- Promuovere lo sviluppo del bambino e dell'apprendimento.<br>b- Costruire relazioni familiari e comunitarie |                                  |                           | Numeri                  |

|     |   |  |        |
|-----|---|--|--------|
|     | valore più alto e il numero 5 il valore minimo)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>c- Osservare, documentare e valutare</li> <li>d- Insegnamento e apprendimento</li> <li>e- Diventare un professionista</li> </ul>  |        |
| 35- | Si prega di classificare le seguenti competenze degli educatori nella prima infanzia nell'ordine dal più importante (il numero 1 ha il valore più alto e il numero 5 ha il valore minimo) | <p>Competenze</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a- conoscenza delle capacità di sviluppo del bambino</li> <li>b- capacità di osservare e valutare i comportamenti dei bambini</li> <li>c- capacità di pianificare e implementare di stabilire e mantenere un ambiente sicuro e sano per i bambini</li> <li>d- capacità di progettare e realizzare adeguato sviluppo del curriculum</li> <li>e- capacità di costruire e promuovere i rapporti con le famiglie</li> </ul> | Numeri |

## QUESTIONARIO PER I FAMILIARI

Cognome Nome del padre .....

Luogo e data di nascita .....

Titolo di studio più elevato .....

Professione.....

Cognome Nome della madre .....

Luogo e data di nascita .....

Titolo di studio più elevato .....

Professione.....

Data di nascita del bambino/a .....

Scuola frequentata.....

Si prega di rispondere alle seguenti domande:

|    |  |                 |                |                |            |
|----|--|-----------------|----------------|----------------|------------|
| 1- | Il Vostro bambino/a ha avuto difficoltà di distacco dalla famiglia, nell'ingresso alla scuola dell'infanzia? | Moltissimo      | Molto          | Poco           | Pochissimo |
| 2- | Il Vostro bambino/a prima di entrare nella scuola sapeva comunicare, conosceva lettere, numeri o colori?     | Qualche lettera | Qualche numero | Qualche colori | Nulla      |
| 3- | Fate con i Vostri figli qualche attività a casa?   | Sempre          | Spesso         | Qualche volta  | Mai        |

|     |   |              |         |               |            |
|-----|---|--------------|---------|---------------|------------|
| 4-  | Siete informati delle attività praticate a scuola?  | Sempre       | Spesso  | Qualche volta | Mai        |
| 5-  | Avete proposto suggerimenti durante l'anno scolastico alla dirigenza o alle maestre della scuola? | Sempre       | Spesso  | Qualche volta | Mai        |
| 6-  | Gli educatori sono gentili e cortesi con i genitori?  | Gentilissimi | Gentile | Poco Gentile  | Serie      |
| 7-  | Il Vostro bambino/ è affezionato/a alle educatrici?   | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Pochissimo |
| 8-  | Siete contenti del progresso del Vostro bambino/a nella scuola?                                   | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Pochissimo |
| 9-  | Siete contenti delle attività rivolte?  | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Pochissimo |
| 10- | Pensate che gli educatori siano efficaci nel loro ruolo come educatori?                           | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Pochissimo |
| 11- | Gli educatori aiutano il/la Vostro/a bambino/a a sviluppare buone capacità relazionali?           | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Niente     |
| 12- | Siete d'accordo a partecipare all'attività scolastica?  | Moltissimo   | Molto   | Poco          | Niente     |

|     |   |            |        |               |            |
|-----|---|------------|--------|---------------|------------|
| 13- | Siete soddisfatti della struttura della scuola?   | Moltissimo | Molto  | Poco          | Niente     |
| 14- | Siete soddisfatti del cibo offerto?   | Moltissimo | Molto  | Poco          | Pochissimo |
| 15- | Siete soddisfatti dei materiali e del laboratorio della scuola?   | Moltissimo | Molto  | Poco          | Pochissimo |
| 16- | Siete d'accordo di utilizzare delle attrezzature tecnologiche?  | Moltissimo | Molto  | Poco          | Pochissimo |
| 17- | Gli educatori trascurano gli interessi e le attitudini del vostro figlio/a?                             | Sempre     | Spesso | Qualche volta | Mai        |
| 18- | I servizi di questa scuola funzionano bene (pulizie, attività, accoglienza, organizzazione)?            | Benissimo  | Bene   | Abbastanza    | Male       |
| 19- | Gli educatori aiutano il vostro figlio alla acquisizione della capacità di pre-lettura e pre-scrittura? | Moltissimo | Molto  | Poco          | Pochissimo |
| 20- | I nonni contribuiscono all'educazione di Vostro figlio?   | Sempre     | Spesso | Qualche volta | Mai        |

|     |   |            |            |               |     |
|-----|---|------------|------------|---------------|-----|
| 21- | Vostro figlio va volentieri alla scuola?                                      | Moltissimo | Molto      | Poco          | Non |
| 22- | Vostro figlio è affezionato agli educatori?                                   | A tutti    | A qualcuno | A nessuno     |     |
| 23- | Il Vostro bambino/a applica a casa qualche attività che ha imparato a scuola? | Sempre     | Spesso     | Qualche volta | Mai |

24- Quale è il vostro giudizio sulla scuola?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25- Quali aspetti ritenete che debbano essere migliorati?

.....

.....

.....

.....

26- Avete dei suggerimenti per il miglioramento della scuola dell'infanzia?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

27- Date un punteggio da 1 a 5 agli educatori, dove 1 vale il massimo dei voti e il 5 il minimo dei voti \_\_\_\_\_

28- Date un punteggio da 1 a 5 alla scuola \_\_\_\_\_

29- Date un punteggio da 1 a 5 al servizio offerto \_\_\_\_\_

30- Pensate che il/la vostro bambino/a alla fine della scuola dell'infanzia sarà ben preparato/a per la scuola primaria?    SI    \_\_\_\_\_    NO    \_\_\_\_\_

Il questionario è stato compilato da:

- Madre
- Padre
- Insieme

Luogo e data .....

*Grazie per la collaborazione*

Un confronto tra educatori e genitori sul progresso del bambino.

SI PREGA DI RISPONDERE ALLE SEGUENTI DOMANDE

|    | EDUCATORI   | Punti   | GENITORI   |
|----|---|---|--|
| 1- | <p>Alla fine della scuola dell'infanzia i bambini hanno la fiducia nelle proprie capacità?</p> <p>a- Tantissimo</p> <p>b- Tanto</p> <p>c- Poco</p> <p>d- Pochissimo</p> | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punti</p> | <p>Alla fine della scuola dell'infanzia il vostro bambino ha la fiducia nelle proprie capacità?</p> <p>a- Tantissimo</p> <p>b- Tanto</p> <p>c- Poco</p> <p>d- Pochissimo</p> |
| 2- | <p>A scuola si utilizzano strumenti linguistici in maniera:</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buona</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non sufficiente</p>                    | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punti</p> | <p>Il vostro bambino utilizza strumenti linguistici in maniera:</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buona</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non sufficiente</p>                     |

|    |  |   |  |
|----|--|---|--|
| 3- | <p>I bambini si orientano nell'ambiente interno ed esterno in modo</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buono</p> <p>c- Adeguato</p> <p>d- Insufficiente</p> | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punto</p> | <p>Il vostro bambino si orienta nell'ambiente interno ed esterno in modo</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buono</p> <p>c- Adeguato</p> <p>d- Insufficiente</p> |
| 4- | <p>I bambini sono socievoli?</p> <p>a. Moltissimo</p> <p>b. Molto</p> <p>c. Poco</p> <p>d. Nulla</p>   | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punto</p> | <p>Il vostro bambino è socievole?</p> <p>a- Moltissimo</p> <p>b- Molto</p> <p>c- Poco</p> <p>d- Nulla</p>  |
| 5- | <p>I bambini sono autonomi?</p> <p>a- Moltissimo</p> <p>b- Molto</p> <p>c- Abbastanza</p> <p>d- Poco</p>   | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punti</p> | <p>Il vostro bambino è autonomo?</p> <p>a- Moltissimo</p> <p>b- Molto</p> <p>c- Abbastanza</p> <p>d- Poco</p>  |

|    |   |   |   |
|----|---|---|---|
| 6- | <p>I bambini sono ben preparati per entrare alla scuola primaria in maniera</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buona</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non adeguata</p>       | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punti</p> | <p>Il vostro bambino è ben preparato per entrare alla scuola primaria in maniera</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buona</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non adeguata</p>        |
| 7- | <p>I bambini hanno buona capacità di raccontare un evento o una storia in modo</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buono</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non sono capaci</p> | <p>3 punti</p> <p>2 punti</p> <p>1 punto</p> <p>0 punti</p> | <p>Il vostro bambino ha una buona capacità di raccontare un evento o una storia in modo</p> <p>a- Eccellente</p> <p>b- Buono</p> <p>c- Sufficiente</p> <p>d- Non è capace</p> |

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
| <p>8-</p> | <p>Cosa li ha spinto a lavorare nel settore delle scuole dell'infanzia?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |  | <p>Cosa vi ha spinto ad iscrivere vostro figlio alla scuola dell'infanzia?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>9-</p> | <p>Quali sono gli aspetti più gratificanti del vostro lavoro?</p> <p>a-.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p>                                      |  | <p>Quali sono gli aspetti più gratificanti di questo campo?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p>  |

|            |  |  |  |
|------------|--|--|--|
| <p>10-</p> | <p>Quali sono gli aspetti più impegnativi nel suo lavoro?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>  |  | <p>Quali sono gli aspetti più impegnativi per voi come genitori?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>   |
| <p>11-</p> | <p>Descrivere le competenze e le conoscenze che pensate dovrebbero essere richieste agli educatori della prima infanzia?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |  | <p>Descrivere le competenze e le conoscenze che pensate dovrebbero essere richieste agli educatori della prima infanzia?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 12- | <p>Descrivere le qualità o le caratteristiche che pensate dovrebbero essere richieste agli educatori della prima infanzia</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c-.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Descrivere le qualità o le caratteristiche che pensate dovrebbero essere richieste agli educatori della prima infanzia</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|-----|--|---|

|            |   |  |
|------------|---|--|
| <p>13-</p> | <p>Descrivere gli eventuali ostacoli/sfide che pensate esistano nel campo dell'infanzia relativamente allo sviluppo della professionalità</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Descrivere gli eventuali ostacoli/sfide che pensate esistano nel campo dell'infanzia relativamente allo sviluppo del vostro bambino</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>c- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>14-</p> | <p>Come si dovrebbe continuare a promuovere lo sviluppo professionale nell'ambito dell'educazione dell'infanzia nella pre-scuola?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p>  | <p>Come si dovrebbe continuare a promuovere lo sviluppo dei bambini nell'ambito dell'educazione infantile?</p> <p>a- .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>b- .....</p> <p>.....</p>  |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| 15- | Secondo lei come sarà il campo dell'infanzia nelle prossime dieci anni?<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... | Secondo lei come sarà il campo dell'infanzia nelle prossime dieci anni?<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
|-----|--|--|

Grazie per la collaborazione

# تطوير دور رياض الأطفال في فلسطين من خلال تطوير وتفعيل القدرات والكفاءات المهنية لدى المربيات في رياض الأطفال وهي عبارة عن دراسة مقارنة ما بين رياض الأطفال في إيطاليا ورياض الأطفال في فلسطين.

للمربية دور أساسي في تطوير ونمو الطفل، ولهن دور أساسي في انشاء رياض أطفال ذات جودة عالية. ومن هذا السياق لا بد من التحقق في الأدوار المختلفة للمربية ودور الاسرة والتكنولوجيا الحديثة والبيئة ومدى تأثيرها على تربية الطفل.

من هنا لقد قمت بعمل استبيانين من اجل تقييم الأوضاع القائمة عليها رياض الأطفال في فلسطين.

الأول مخصص للمربيات في رياض الأطفال، والثاني لأولياء الأطفال، حيث يهدف الأول الى تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المربيات وتسليط الضوء على القضايا المتعلقة بالقدرات والمهارات والخبرات التي تمتلكها المربيات والخدمات التي تقدمها الروضة من خلال التحقق في البرامج التعليمية والبيئية داخل رياض الأطفال والنشاطات والأدوات المستخدمة والطرق المتبعة في تقييم تطور الطفل من اجل فهم افضل للحياة اليومية للطفل بعيدا عن الأسرة.

اما الاستبيان الثاني فهو موجه الى أولياء الأطفال لاستكشاف البيئة القادم منها الطفل وواقع الطفل خارج الروضة من اجل فهم افضل لمساهمة الأسرة في تنمية الطفل من خلال تقييم مهارات وخبرات أولياء الأطفال

من خلال هذين الاستبيانين سوف أقوم بتحليل الواقع الحالي لرياض الأطفال في فلسطين مقارنة مع رياض الأطفال في رجو اميليا الايطالية التي تعتبر من افضل المراكز العالمية في هذا المجال وأصبحت مقصدا لكل باحث في ارجاء المعمورة ومثلا يحتدا به.

من هذا المنطلق اخترت القيام بهذا البحث من اجل الرقي بواقع أطفالنا والنهوض بهم من اجل مستقبل واعد لذا اطلب يد المساعدة سواء من المربيات او من أولياء الأطفال في تعبئة الاستبيانات علما بأن تعبئة الاستبيانات هو امر اختياري وسوف يتم التعامل معه في غاية من الخصوصية وكما اسلفت الهدف هو الرقي والازدهار لأطفالنا.

الاستبيان الخاص بالمربيّات

..... الاسم

..... العمر

..... اسم الروضة

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية

1- كم عدد الأطفال في الحضّانة .....

2- كم عدد الصفوف في الحضّانة .....

3- كم عدد المربيّات في الحضّانة .....

4- كم يتراوح عمر الأطفال في الحضّانة .....

5- كم عدد ساعات الدوام .....

|          |  |
|----------|--|
| ..... -1 | <p>6- ما هي البرامج والاهداف التعليمية المقررة لهذا العام؟</p> |
| ..... -2 |  |
| ..... -3 |  |
| ..... -4 |  |
| ..... -5 |  |

7- فيما يلي ضع —— حسب اختيارك

| 0            | 1 نقطه          | 2 نقاط         | 3 نقاط            |    |  |
|--------------|-----------------|----------------|-------------------|----|--|
| بدون مؤهل    | توجيهي          | كلية           | جامعة             | أ- | ما هو مؤهلك التعليمي قبل ابتداء العمل في الحضنة؟                     |
| لا يوجد      | 1 دورة          | 2 دورات        | اكثر من 3 دورات   | ب- | ما هي عدد الدورات التدريبية المختصة في رياض الأطفال التي التحقت بها؟ |
| غير متوافقة  | جيد             | جيد جدا        | ممتاز             | ج- | هل تعتقد ان هذه الدورات ساعدتك في تطوير قدراتك المهنية بشكل          |
| بدون خبرة    | اقل من 2 سنة    | من 2-5 سنوات   | اكثر من 6 سنوات   | د- | كم عدد سنوات الخبرة في رياض الأطفال؟                                 |
| مقبول        | جيد             | جيد جدا        | ممتاز             | ه- | ما هو مستواك في استعمال الحاسوب                                      |
| مقبول        | جيد             | جيد جدا        | ممتاز             | و- | ما هو مستواك في اللغة الانجليزية                                     |
| بدون مشاركات | اقل من 2 مشاركة | من 2-4 مشاركات | اكثر من 5 مشاركات | ز- | في اخر 3 سنوات هل شاركت في مؤتمرات او ندوات مخصصة لرياض الاطفال      |

8- في ما يلي ضع إشارة x على الخانة المناسبة

|     | دائما      | غالبا   | احيانا | ابدا       | ما هي الطرق التي تتبعها من اجل الوصول للأهداف التعليمية داخل الروضة                             |
|-----|------------|---------|--------|------------|---|
| أ-  |            |         |        |            | تستخدمين انشطه سرد القصص من اجل تطوير القدرة على الاصغاء  |
| ب-  |            |         |        |            | تستخدمين انشطه من اجل الايقاع   |
| ج-  |            |         |        |            | تستخدمين أنشطة من اجل تطوير التعاون بين الاطفال   |
| د-  |            |         |        |            | تستخدمين أنشطة من اجل التعبير والفهم  |
| هـ- |            |         |        |            | تستخدمين الأدوات التكنولوجية  |
| و-  |            |         |        |            | تستخدمين أنشطة تنمي داخل الأطفال حرية الاكتشاف والاعتماد على النفس                              |
| ز-  | دائما      | غالبا   | احيانا | ابدا       | تستخدمين أنشطة من اجل تطوير لغة الطفل   |
| ح-  | ملائمة جدا | ملائمة  | مقبولة | غير ملائمة | البنية الهيكلية للروضة ملائمة لحاجات الاطفال  |
| ط-  | ممتاز      | جيد جدا | جيد    | مقبول      | الأطفال يحترمون القواعد داخل الحضانة بشكل   |
| ي-  | شهري       | 3 شهور  | 6 شهور | سنوي       | أي نوع من الاختبارات تستخدمين من اجل تقييم تقدم الطفل   |
| ق-  | ملائمة جدا | ملائمة  | مقبولة | غير ملائمة | هل تعتقدين ان الأنشطة التي تستخدمين ملائمة لتطوير نمو الأطفال ومشوقة لهم                        |
| ل-  | ملائمة جدا | ملائمة  | مقبولة | غير ملائمة | هل تعتقدين ان الأنشطة التي تستخدمين ملائمة لتنمية القيم الاجتماعية والثقافية والدينية لدى الطفل |

|    |  |                    |                    |                          |                          |
|----|--|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| م- | هل تعتقد ان زميلاتك<br>المربيات لهم دور في تحقيق<br>الأهداف المنشودة                       | دور كبير جدا       | دور مساوي<br>لدورك | دور اقل أهمية<br>من دورك | ليس لهن دور              |
| ن- | كيف تقيمين علاقتك مع<br>أولياء الاطفال   | ممتازة             | جيدة جدا           | جيدة                     | مقبولة                   |
| س- | كيف تقيمين علاقتك مع<br>الاطفال  | ممتازة             | جيدة جدا           | جيدة                     | مقبولة                   |
| ع- | هل تعتقد انك وبنهاية العام<br>الدراسي ستحققين الأهداف<br>التي تم وضعها بداية العام         | 100% من<br>الاهداف | 75% من<br>الأهداف  | 50% من<br>الأهداف        | اقل من 50%<br>من الاهداف |
| ف- | هل تعتقد ان انه وبنهاية<br>الروضة سيكون الأطفال<br>مهيئين لدخول المدرسة<br>الابتدائية بشكل | ممتاز              | جيد جدا            | جيد                      | مقبول                    |

9- ما هي نقاط القوة ونقاط الضعف في الحضانة التي تعملين فيها؟

.....

.....

.....

.....

10- حسب رأيك ما هي افضل الطرق لتدريس الأطفال؟

.....

.....

.....

11- ما هو رأيك في تنظيم رياض الأطفال في فلسطين؟

.....  
.....  
.....

12- حسب رأيك ما هي التغييرات والتعديلات التي يجب على المسؤولين اعتمادها للنهوض برياض الاطفال؟

.....  
.....  
.....  
.....

مع خالص شكري وتقديري لمجهودكن

اديب بدران

استبيان خاص لأولياء الأطفال

اسم الاب/الام .....

العمر .....

عمر الطفل .....

المؤهل العلمي .....

المهنة .....

اسم الروضة .....

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية

1- فيما يلي ضع \_\_\_\_\_ على الإجابة الملائمة

|    |   |           |         |              |            |
|----|---|-----------|---------|--------------|------------|
| 1- | مؤهلك العلمي  | جامعي     | معهد    | توجيهي       | اعدادي     |
| 2- | عدد افراد العائلة   | اكثر من 6 | 5 افراد | 4 افراد      | 3 افراد    |
| 3- | عدد الأطفال   | 4 اطفال   | 3 اطفال | 2 طفل        | 1 طفل      |
| 4- | هل واجه طفلكم صعوبة في الاندماج في بداية العام الدراسي في الروضة بشكل | صعب جدا   | صعب     | قليل الصعوبة | بدون صعوبة |

|     |  |               |                 |                |                 |
|-----|--|---------------|-----------------|----------------|-----------------|
| 5-  | هل تعتقد/ين ان المربية كان لها الأثر على اندماج الطفل بشكل                             | ممتاز         | جيد جدا         | جيد            | مقبول           |
| 6-  | سبب اختياركم لهذه الحضانة هو   | سمعتها الطيبة | قربها من المنزل | نصيحة الأصدقاء | تكاليفها مقبولة |
| 7-  | هل تعتقد/ين ان المربية مؤهلة للقيام بدورها كمربية للأطفال؟ مؤهلة بشكل                  | ممتاز         | جيد جدا         | جيد            | مقبول           |
| 8-  | هل تعتقد/ين ان للمربية دور فعال في نمو الطفل؟ فعال بشكل                                | ممتاز         | جيد جدا         | جيد            | مقبول           |
| 9-  | هل تعتقد/ين ان الأنشطة المتبعة في الروضة متناسقة مع حاجات الطفل؟ متناسقة بشكل          | ممتاز         | جيد جدا         | جيد            | مقبول           |
| 10- | هل تشجع/ين على اشراك الاهل في أنشطة الروضة؟ فكرة                                       | ممتازة        | جيده            | مقبولة         | لا اشجع         |
| 11- | هل طفلكم منسجم مع المربية؟ منسجم بطريقة  | قوية جدا      | قويه            | مقبولة         | غير منسجم       |
| 12- | يمارس طفلكم في المنزل بعض الأنشطة التي اكتسبها من الحضانة؟                             | دائما         | غالبا           | احيانا         | ابدا            |
| 13- | تمارسون مع طفلكم بعض الأنشطة في المنزل؟  | دائما         | غالبا           | احيانا         | ابدا            |
| 14- | هل انت راض عن تقدم الطفل؟ بشكل   | ممتاز         | جيد             | مقبول          | غير راض         |
| 15- | هل تعتقد/ين ان البناء الهيكلي للروضة متناسق مع حاجات الأطفال وسلامتهم؟ نعم متناسق بشكل | ممتاز         | جيد             | مقبول          | غير متناسق      |
| 16- | هل تعتقد/ين ان الأدوات والمختبرات تلبي حاجات الأطفال؟ نعم تلبي بدرجة                   | ممتازة        | جيدة            | مقبولة         | لا تلبي         |
| 17- | هل تعتقد/ين ان تعليم الطفل على الحاسوب بهذا العمر هو امر صائب؟                         | جدا           | صائب            | ليس من الضروري | غير صائب        |

|     |   |                 |          |                     |
|-----|---|-----------------|----------|---------------------|
| 18- | هل هو ضروري تعليم اللغة الإنجليزية بهذه المرحلة؟          | ضروري جدا       | ضروري    |                     |
| 19- | هل تهتم المربية بمصلحة الطفل وتكسبه ثقته بنفسه؟           | نعم وبشكل ممتاز | بشكل جيد | بشكل مقبول<br>لا    |
| 20- | هل تعتقد ان عدد المربيات داخل الحضانة ملائم لعدد الأطفال؟ | نعم             | غير كاف  | غير كاف على الاطلاق |

21 - فيما يلي ضع إشارة x على ما تراه مناسب

| X     | عند انتهاء الطفل للروضة يكون قد اكتسب منها                 |
|-------|--|
| ..... | 1- التعرف على الاحرف                                       |
| ..... | 2- التعرف على الأرقام                                      |
| ..... | 3- التعرف على الألوان                                      |
| ..... | 4- اكتسب قوة الشخصية                                       |
| ..... | 5- اكتسب الثقة بالنفس والاعتماد على الذات                  |
| ..... | 6- اصبح اجتماعي  |
| ..... | 7- اكتسب قدرة لغوية ومحادثة                                |
| ..... | 8- اكتسب قدرة التأقلم على الظروف الداخلية والخارجية للمنزل |
| ..... | 9- اصبح مهياً لدخول المرحلة الابتدائية                     |
| ..... | 10- اصبح قادر على الإجابة على الأسئلة البسيطة              |

22- فيما يلي ضع دائرة حول القيمة المناسبة

علما بان الرقم 5 هو اعلى قيمة

| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |  |
|---|---|---|---|---|--|
|   |   |   |   |   | 1- الخدمة داخل الروضة                          |
|   |   |   |   |   | 2- النظافة والترتيب داخل الحضانه               |
|   |   |   |   |   | 3- فترة دوام الروضة متناسق مع فترة عملكم       |
|   |   |   |   |   | 4- الطفل مؤهل لدخول المدرسة الابتدائية         |
|   |   |   |   |   | 5- تقييمك للمربية                              |
|   |   |   |   |   | 6- تقييمك للحضانه                              |
|   |   |   |   |   | 7- تقييمك لعلاقة المربيات بأولياء الأطفال      |
|   |   |   |   |   | 8- تكاليف الروضة                               |
|   |   |   |   |   | 9- اهتمام وزارة التربية والتعليم برياض الاطفال |
|   |   |   |   |   | 10- العملية التدريسية داخل رياض الأطفال        |

23- ما هو حكمك على الروضة؟

.....

.....

.....

.....

24- ما هي الجوانب التي يجب تطويرها في الحضانة من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25- هل تشجع إقامة رياض أطفال في فلسطين على النمط الأوروبي؟

.....

.....

.....

.....

ملاحظة : سوف أقوم بتصوير الأنشطة للأطفال لذا ارجو السماح لي بذلك مع العلم انني سوف احافظ على الخصوصية الكاملة وسوف يتم اطلاع الجهات المسؤولة على ذلك .

شكرا لجهودكم ولتعاونكم

اديب بدران



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Dipartimento  
di Filosofia  
e Beni Culturali

—

Filosofia, Scienze Umane  
e Sociali  
Arti, Produzioni e Beni  
Culturali

Palazzo Malcanton  
Marcorà  
Dorsoduro 3484/d  
30123 Venezia

Centralino  
T 0412347211  
Segreteria didattica  
T 0412347204/7206  
Amministrazione  
T 0412346262/6252

F 0412346210  
filart.amm@unive.it

C.F. 80007720271  
P.IVA IT00816350276

Dott.ssa Sohir Awwad

Head of Department

Parliamentary Secretary to the Ministry of Education, Universities, and  
Research

Greetings,

I'm professor Ivana Padoan from Ca Foscari University of Venice, I'm  
the tutor of PHD student Adeeb Badran who is doing a research about  
infant school in Palestine (develop the professionalism of teachers in  
kindergartens). To complete his research he needs to visit and to do his  
survey in infant school, and I authorize him to do that. I hope you  
take him a permission to facilitate his mission.

With best regards  
Padoan

Ivana Maria

Department of Philosophy and Cultural Heritage

Director Social work study

Ca' Foscari Venezia

Ipadoan@unive.it

00393666052819

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine

Ministry of Education & Higher

Education

Directorate General Of General Education



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي  
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت/ع/٤٦/٢٠١

التاريخ : 2016/ 2 /١٤م

الموافق: ٢٠١٦ / ٢ / ١٤ هجري 1437

السادة مدراء التربية والتعليم المحترمين

(قلقيلية، طولكرم ، نابلس)

تحية طيبة وبعد ،،،

### الموضوع: تسهيل المهمة

الدرجة المنوي الحصول عليها:  الدكتوراة

لا مانع من قيام الطالب " أديب بدران " بإجراء دراسته الميدانية بعنوان "تطوير مهنية المربيات في رياض الأطفال" وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات رياض الأطفال في رياض الأطفال التابعة لمديرتكم، وذلك بعد التنسيق المسبق معكم، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

راجين تزويدنا بنسخة من نتائج الدراسة.

الرجاء تسهيل المهمة

مع الاحترام،،،

أ.علي أبو زيد

مدير عام التعليم العام



نسخة/ الإدارة العامة للتخطيط التربوي المحترمين

نسخة / الملف

ن-ع/٣٥

٤٧

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المسؤول/ة في وزارة التربية والتعليم تحية طيبة وبعد.

انا اديب بدران من جامعة كافوسكاري في فينيسيا (البندقية) احضر رسالة الدكتوراه بعنوان تطوير دور رياض الأطفال في فلسطين من خلال تطوير وتفعيل القدرات والكفاءات المهنية لدى المربيات في رياض الأطفال ودور الاسرة في ذلك

لذا اطلب من حضرتكم التعاون ومساعدتي في الحصول على المعلومات اللازمة من اجل إتمام ابحاثي .

كما واطلب من حضرتكم الاذن من اجل زيارة رياض الأطفال واملاء الاستبيانات والسماح بتصوير النشاطات اليومية والهيكلية لري

ارفق لكم الاستبيانات التي سوف يتم تعبئتها من خلال زياراتي لرياض الأطفال

جميع هذه الاستبيانات سيتم التعامل معها بكامل الخصوصية

كما وارجو الإجابة على الأسئلة التالية

- 1- ما هي السياسات والخطط الوطنية التي اقترتها الوزارة من اجل تدريب المربيات في رياض الأطفال من اجل الارتقاء بمستوياتهم المعلوماتية و التكنولوجية
- 2- ما هي الأسس التي اقترتها الوزارة لانشاء رياض الأطفال
- 3- ما هي الاستراتيجية التي تقوم بها الوزارة من حيث التعلم مدى الحياة ( LIFE-LONG-LEARNING ) ابتداء من ريبا
- 4- ما هي الخطط الوزارية المتبعة في تقييم رياض الأطفال
- 5- ما مدى تبعية رياض الأطفال لوزارة التربية والتعليم

وتقبلوا مني فائق الاحترام

اديب بدران





*Liberté • Égalité • Fraternité*  
**RÉPUBLIQUE FRANÇAISE**

MINISTÈRE  
DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES  
ET DU DÉVELOPPEMENT  
INTERNATIONAL

---

his Kindergarten was rehabilitated  
within the project of  
Initiation and Development  
Le Fi







## BIBLIOGRAFIA

Abbott, L and Moylett, H (1999) (Eds): *Early Education Transformed: New Millennium Series*. London: Falmer Press.

Adams, K (2005): What's in a name? Paper presented at the 15th Annual Conference of EECERA (European Early Childhood Educational Research Association), 1-3 September 2005.

Airasian, W and Miranda, H (2002): The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into practice*, Vol 41 (4), pp 249 – 254.

Alexander, K, Entwistle, D.R and Dauber, S. L (1993): *First Grade Classroom Behaviour:*

Its short and long term consequences for school performance. *Child Development*, Volume 64, pp 801-814.

Alexander, R (2007): *Education for all, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. New Delhi: Department for International Development.

Alexander, R, Rose, J, and Woodhead, C (1992): *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London, HMSO.

Alexander, R, Willcocks, J and Nelson, N (1995): Discourse, pedagogy and the National Curriculum: change and continuity in primary schools. *Research Papers in Education*, Vol.11 (1), pp 81-120.

Alexander, R. (1984) *Primary Teaching*, London: Cassell and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Anderson, L. W and Krathwohl, D. R (Eds) (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.

Area Development Management (2004): National Childcare Census Baseline data 1999 .

Aries, P (1962): Centuries of Childhood. New York: Vintage Books.

Arnold, C, Bartlett, K, Gowani, S and Merali, R (2007): Is everybody ready? Readiness, transitions and continuity: Reflections and moving forward. Working Papers in Early Childhood Development. No 41. Bernard Van Leer Foundation.

Athey, C (1990): Extending thought in young children: A parent-teacher partnership. London: Paul Chapman Publishing.

Aubrey, C (1994): Overview of advances in Understanding of Learning and Teaching of Subject Knowledge. In Aubrey, C (Ed): The Role of Subject knowledge in the Early Years of Schooling. London and Washington: Falmer Press.

Aubrey, C, David, T, Godfrey, R and Thompson L (2000): Early Childhood Education Research: Issues in methodology and ethics. London: Routledge Falmer Press.

Ayers, W (1993): To teach: The journey of a teacher. New York: Teachers College.

Ayers, W (2005): Teaching Toward Freedom: Early Childhood Education and the Challenges Ahead. Journal of Early Childhood Teacher Education, Volume 26, pp321 - 325.

Bakhurst, D (2001): Memory, identity and the future of cultural psychology. In D. Bakhurst and S. Shanker (Eds): Jerome Bruner: Language Culture, Self. London: Sage.

Baldock, P (2001): Regulating Early Years Services. London: David Fulton.

Ball, S (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Educational Policy, 18, no. 2: 215 – 228.

- Barnett, W.S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play*.
- Berk, L. E, and Winsler, A (1995): *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bertram, T and Pascal, P (2002a): *Early Years Education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Bertram, T and Pascal, P (2002b): *What Counts in Early Learning*. In Saracho, O and Spodek, B (Eds): *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, pp 241-259.
- Bertrand, J (2001): *Working with young children*. In Cleveland, G and Krashinsky, M (Eds): *Our Children's Future: Childcare Policy in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, pp 377-404
- Beyer, L.E and Bloch M (1995): *Theory: An Analysis (Part 1)* in Chafel, J.A and Reifel, S (1999): *Advances in Early Education And Daycare: Theory And Practice in Early Childhood Teaching*, Volume 8 pp3 - 39
- Blatchford, S.I and Wong, Yeok-lin (1999): *Defining and Evaluating Quality Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities*. *Early Years*, Volume 20(1), pp.7 - 18.
- Blatchford, S.I, Sylva, K, Muttock, S, Gilden, R and Bell, D (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, Institute of Education, University of London and Department of Educational Studies, University of Oxford, Research Report RR.

- Bosch, K (2006): *Planning Classroom Management: A Five-Step Process to Creating a Positive Learning Environment*. (2nd Ed). London and California: Corwin Press, Sage Publications.
- Bruner, J (1984): *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Hidden Agenda*. In Rogoff, B and Wertsch, J. V (Eds): *Children's learning in the "Zone of Proximal Development*. *New Directions for Child Development*. San Francisco, Washington and London: Jossey Bass Inc. Buckingham: Open University Press.
- Boden, M. A. (1994), *Piaget*. (2nd edition). London: Fontana.
- Bokhari, S. (1994). *Problems facing academic departments at Umm Alqura and King Abdelaziz Universities*. KSA: Education and Psychology Research Centre, Umm Alqura University Press.
- Brown, J. A. & Mayor, J. R. (1961). *The academic and professional training of teachers of mathematics*. *Review of Educational Research*, 31 (3), 296-304.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). *Caregivers' beliefs about practice in infant child care programmes*. *International Journal of Early Years Education*, 8 (2), 155-165.
- Btanya, N. (2006). *Child-education approach in Islam*. Arbid, Jordan: Almalkotob. (Document in Arabic Language).
- Bulmer, M. (2002). *Questionnaires*. London: Sage.
- Burgess, R. (1989). *The ethics of educational research*. London: Falmer.
- Burney, N.A. and Mohammad, O.E. (2002) 'The efficiency of the public education  
Bruce, T. (2005) *Early Childhood Education 3rd Ed.*). London: British Library.
- Ceppi, G. e Zini, M. 1999 *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Ed. Reggio Children, Reggio Emilia.

- Choi, S. H (2006): Pre-Primary Education: A Valid Investment Option for EFA. UNESCO Policy Brief on Early Childhood. No 31/March-April, 2006.
- Christenson, S. L and Sheridan, S.M (2001): Schools and Families: Creating essential Connections for learning. New York: Guildford Press.
- Christenson, S.L (1995): Families and schools: What is the role of the psychologist? School Psychology Quarterly, Vol: 10, pp 118-132.
- Christenson, S.L, Rounds, T and Gorney, D (1992): Family Factors and student achievement: an avenue to increase student success. School Psychology Quarterly, Vol: 12, pp 178-206.
- Clark, C. M. (2002). New questions about student teaching. Teacher Education Quarterly, 29 (2), 77-80.
- Clark A, Moss P and Kjørholt A. T (2005): Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood. London.
- Cleveland, G, Corter, C, Pelletier, J, Colley, S and Bertrand, J (2006): A Review of the State of the Field of Early Childhood learning and Development in Childcare, Kindergarten and Family Support Programs. Atkinson Centre for Society and Child Development in association with the Canadian Council on Learning.
- Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. International Journal of Years Education, 14 (3), 221-241.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5th edition). London: Routledge.
- College of Education (COE). (2004). Bachelor degree in education, Kindergarten Major. KSA: King Faisal University Press. (Document in Arabic Language).
- Creswell, J. W. (1994). Research design: Qualitative and quantitative approaches. London: Sage.

- Crotty, M. (2003). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Cullen, J. (1999). Children's knowledge, Teachers' knowledge: Implications for early childhood teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 24 (2), 15-25.
- Dadds, M. (1995). *Passionate enquiry and school development: A story about teacher action research*. London: Falmer.
- Dahkallah, A. (1996). *Islamic education according to al-imam Al-Ghazali (Al-tarbiya al-islamiya anda al-imam Al-Ghazali)*. Beirut: Al-makataba Al-asriya. (Document in Arabic Language).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. (2nd edition). London: Sage.
- Department for Education and Employment (DfEE). (1999). *National special educational needs specialist standards*. London: TTA.
- Department for Education and Skills (DfES). (2007). *The practice guidance for the early years foundation stage*. London: DfES.
- Di Nicola, Prendersi cura delle famiglie, Roma, Carocci, pp. 169-204.
- Drever, E. (2003). *Using semi-structured interviews in small-scale research: A teacher's guide*. The SCRE Centre: University of Glasgow.
- Dunne, E. (2003). General beliefs about teaching and learning. In Bennett, N. & Carre, C. (eds.), *Learning to Teach*. London: Routledge.
- Education for All (2007): *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Global Monitoring Report*. France: UNESCO publishing.
- Edwards, A (2004): *Understanding Context, Understanding Practice in Early Education*. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol: 12 (1), pp, 85-101.

Edwards, C (1998): Partner, Nurturer, and Guide: The Role of the Teacher. In Edwards, C, Gandini, L and Forman, G (Eds): The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections. 2nd Edition. USA: Ablex Publishing Corporation, pp 179-198.

Epstein, J (1990): School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In Unger, D.G and Sussman, M. B(Eds): Families in community settings: Interdisciplinary perspectives. New York: Haworth Press.

Epstein, J (1992): School and family partnerships. In Alkin, M (Ed): Encyclopaedia of educational research. (6th Edition). New York: MacMillan.

Epstein, J (1995): School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, Vol: 76, pp. 701-712.

Epstein, J (1996): Advances in family, community and school partnerships. New Schools, New Communities, Vol: 12, pp 5-13.

Epstein, J (2001): School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools. Colorado: Westview Press.

Epstein, A.S (1999): Pathways to quality in Head Start, Public School, and Private Non Profit Early Childhood Programs. Journal of Early Research in Early Childhood Education. Vol, 13 (2), pp 102.

Epstein, J, Coates, L, Salinas, K.C, Sanders, M.G and Simon, B.S (1997): School, family and community partnership: your handbook for action. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J, and Sanders, M. G (2000): Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), Handbook of the sociology of education (pp. 285-306). New York, NY: Klower Academic/Plenum Publishers.

- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- European Commission Childcare Network (1996): *Quality targets in Services for Young children*. Brussels: European Commission Childcare Network.
- Fabian, H (2002): *Children Starting School: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Fabian, H and Dunlop, A.W (2007): *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report (2007): *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. UNESCO. Ref: 2007/ED/EFA/MRT/PI/13.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-64.
- Ferretti M., Jabbar A., Lo Nardi N., *Orientamenti per l'educazione interculturale*.
- Filippini, T (1998): *The Role of the Pedagogista: An Interview with Lella Gandini*. In Edwards, C, Gandini, L and Forman, G (Eds): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. (2nd Edition). USA: Ablex Publishing Corporation, pp 127-137.
- Fish, D (1995). *Quality mentoring for student teachers: A principled approach to practice*. London: David Fulton.
- Fisher, R (1991): *Teaching Juniors*. Oxford: Basil Blackwell Publishing.
- Fleer, M., Anning, A. & Cullen, J. (2004). A framework for conceptualizing early children education. In Anning, A., Cullen, J. & Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage.
- Fox, D. J. (1969). *The research process in education*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Freebody, P., Maton, K. & Martin, J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, Integrated learning response to 'intellectual challenge'. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31 (2), 188-201.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Gahin, G. H. (2001). *An investigation into EFL teachers' beliefs and practices in Egypt an explanatory study*. Ph.D thesis. Exeter, UK: University of Exeter.
- Gahwaji, N. (2006). *Designing a tool for evaluating the quality of pre-school education in Saudi Arabia*. Ph.D thesis. Exeter, UK: University of Exeter.
- Gandini, L (1998): Educational and caring spaces. In Edwards, C, Gandini, L and Forman, G (Eds): *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education- Advanced Reflections*, pp 161-178. New Jersey: Ablex Publishing.
- General Presidency of the Girls Education (GPGE). (1997). *A training guide for the developed kindergarten curriculum: Seven years of development*. Jeddah, KSA: GPGE Press. (Document in Arabic Language).
- Given, L. M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods (Volumes 1 & 2)*. London: Sage Publications, Inc.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 121-137.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31 (2), 59-70.

- Habbash, M. M. R. (2011). Status change of English and its role in shaping public.
- Haggarty, L. & Postlethwaite, K. (2003). Action research: A strategy for teacher change and school development. *Oxford Review of Education*, 29 (4), 423-448.
- Hamilton, M. & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *Elementary School Journal*, 95 (4), 367-385.
- Hamilton, M. & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in tow schools on the process and outcomes of staff development. *Elementary School Journal*, 95(4), 367-385.
- Hargreaves, L. (1995). Seeing clearly observation in primary classroom. In Moyles, J. (ed.). *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*. Buckingham: Open University Press.
- Harry, D. *Vygotsky and pedagogy*. (2001). London: Routledge Falmer.
- Haynes, M. (2000). Teachers education for early childhood through the New Zealand curriculum framework. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 3, 163-176.
- Hedges, H. & Cullen, J. (2011). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*. Online ahead of publication. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Her Majesty's Inspectorate (HMI). (1991). *The professional training of primary school teachers*. London: HMSO.
- Hickey, D. T. (2011). Participation by design: Improving individual motivation by looking beyond it. In McNerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (eds), *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward*. USA: IAP- Information Age Publishing, Inc.

- Higgins, S. & Leat, D. (2001). Horses for courses or courses for horses: What is effective teacher development? In Craft, A., Soler, J. & Burgess, H. (eds.), *Teacher Development: Exploring our practice*. London: Paul Chapman Publishing in association with the Open University.
- Holden, C. (2004). 'Heaven help the teachers!' Parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56 (3), 247- 258.
- Horppu, R. & Ikonen-Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about caregiving. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), 232-243.
- Hsueh, Y. (2005). The lost and found experience: Piaget rediscovered. *Association for Constructivist Teaching*, 16 (1). ISSN 1091-4072.
- Bruni, L. (2006). I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia, Collana «I Taccuini», 5, Reciprocità. Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, Comune di Reggio Emilia.
- Isenberg, J. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*. 66 (5), 322-327.
- Issa, E. (2005). *Education curriculum in early childhood and its components*. Gaza, Palestine: The University Book Publisher.
- Jiffry, A. & Alsolimani, M. (2003). The reasons for the decline in male and female students' tendencies towards reading at Umm Alqura University. KSA: Education and Psychology Research Centre, Umm Alqura University Press.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.

- Julien, H. (2008). Survey research. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 847-49. SAGE Reference Online. Web. 24 Feb. 2012.
- Kagan, D., Smith, K. (1988). Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. *Educational Research*, 30 (1), 26-35.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Katz, L (1987): Current issues in early childhood education. ERIC Document Reproduction Service # 281 908.
- Katz, L (1991): Readiness: Children and Schools. Eric Digest. Available on <http://ceep.cru.uiuc.edu/eearchive/digests/1991/katz91.html>. Accessed 16.05.2010.
- Katz, L (1993): Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. ERIC Document Reproduction Service No: ED 355 041.
- Katz, L (1994): Knowledge of child development and the competence of developing teachers. In Goffin, S.F and Day, D.D: *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing professionals into the debate*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. (1995): *Talks with Teachers of Young Children: A Collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L (1996): Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol: 11, pp 135-146.
- Knopf, H.T and Swick, K.J (2007): How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, Vol: 34(4) pp 291 - 311

- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. In Goodson, I. F. (ed.), *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Ktami, Y. (2009). *Principles of educational psychology*. Amman, Jordan: Dar Al-Fiker for Publishing and distribution. (Document in Arabic Language).
- Lampert, M. (1984). Teaching about thinking and thinking about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 1-18.
- Lawson, M (2003): School-Family relations on context: Parent and teacher perceptions of parental involvement. *Urban Education*, Vol: 38 (1), pp 77-133.
- Lee, C. D (2005): Signifying in the Zone of Proximal Development. In Daniels, H (Ed): *An Introduction to Vygotsky*. (2nd Edition). UK: Routledge: Taylor and Francis Group. pp 253-284.
- Laursen, P. (2007). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. The Biannual ISATT Conference, 5-9 July 2007. Canada: Brock University.
- Lichtenstein, G., McLaughlin, M. W. & Knudsen, J. (1992). Teacher empowerment and professional knowledge. In Lieberman, A. (ed.), *The Changing Contexts of Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lim-Teo, S. K., Chua, K. G., Cheang, W. K. & Yeo, J. K. (2007). The development of Diploma in Education student teachers' mathematics pedagogical content knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5 (2), 237-261.
- Liu, X. (2005, November 15). Positivism, interpretivism, functionalism, marxism, interactionism, feminism, methodology. Retrieved November 10, 2006,
- Lofland, J. & Lofland, L. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. (2nd edition). Belmont, CA: Wadsworth.

- Li, Y. L. (2004). A school-based project in five kindergartens: The case of teacher development and school development. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 143-155.
- Malaguzzi, L (1993): Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, November issue, pp.9 -12.
- Mansour, N. (2008a). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about Science-Technology-Society (STS). *International Journal of Science Education*, 30(12), 1605- 1634.
- Mansour, N. (2008b). Science- technology- society education in Egypt: The beliefs and practices of Egyptian science teachers. Ph.D thesis. Exeter, UK: University of Exeter.
- Mansour, N. (2008c), Models of understanding science teachers' beliefs and practices: Challenges and potentials for science education. UK: VDM Verlag Dr. Mueller.
- Marcon, R (2002): Moving up the grades: Relationships between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, Vol: 4 (1).
- Martin, F. (2005). The relationship between beginning teachers' prior conceptions of geography, knowledge and pedagogy and their development as teachers of primary geography. PhD thesis. Coventry: Coventry University.
- Maxwell, J. A (2005): *Qualitative research design: An interactive approach*. (2nd Ed). CA: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Melhuish, E. C., Sammons, P, Sylva, K, Siraj-Blatchford, I, Taggart, B, and Elliot, K (2002): *The Effective Provision of Pre-school Education Project*.
- Miller, R and Pedro, J (2006): Creating Respectful Learning Environments. *Early Childhood Educational Journal*, Vol: 33 (5), pp 293-299.

Merriam, S. (2009) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass, San Francisco.

Mitchell, L and Cubey, P (2003): *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.

Moreno, T and Dongen, J (2006) (Eds): *Early Childhood Matters: Transition in the early years: A learning opportunity*. The Hague, Netherlands: Bernard Van Leer Foundation. November, 2006, No 107, pp 3-4.

Myers, R. G (2006): *Quality in program of early childhood care and education (ECCE)*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 2007. *Strong Foundations: early childhood care and education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

Technical Paper 8a: *Measuring the impact on children's cognitive development over the pre-school year*. London: Institute of Education/DfES.

McInerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (eds.). (2011). *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward*. USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd edition). London: SAGE.

Miller, P. (Ed.) (2008). *Reliability*. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 754- 55. SAGE Reference Online. Web.

Moll, L. C. (ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. (2002). *SPEEL: Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. London: Department for Education and Skills (DfES).

- Moswela, B. (2006). Teacher professional development for the new school improvement. Botswana. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (6), 623-632.
- Muneef, A. (1999). The roles of family and preschool in educating preschool children. Master's thesis. Riyadh, KSA: King Saud University Press. 383
- Nashwan, Y. & Al-Katheeri, R. (1987). Using collaborative learning for teaching sciences in secondary schools. KSA: Educational Research Centre, College of Education, King Saud University Press.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Nickerson, S. & Brown, C. (2006). Assessing the effect on students of teacher professional development activities. *Conference Papers-Psychology of Mathematics & Education of North America*, 1.
- Olson, J. K. (1988). *School world/micro-worlds: Computers and culture of the school*. Elmsfold, NY: Pergamon Press, Inc.
- Omar, A. A. (2005). *Child education in Islam*. Damascus, Syria: Dar Al-Fikr for Publishing and distribution. (Document in Arabic Language).
- Ornstein, A. C., Thomas, J. & Lasley, I. (2004). *Strategies for effective teaching*. (4th edition). New York: McGraw-Hill.
- Osgood, J (2006): *Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: Resisting the regulatory gaze*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol: 7 (1), pp 5-14.
- Osgood, J and Stone, V (2002): *Assessing the business Skills of Early Years, Childcare and Playwork Providers*. London: Department for Education and Skills.
- Otaibi, M. & Swailm, B. (2002). The analysis of early childhood education objectives in Saudi Arabia. *The Scientific Islamic Research Journal*, 24, 14-23.

- Parker, J. (2004). The synthesis of subject and pedagogy for effective learning and teaching in primary science education. *British Education Research Journal*, 30(6), 819-839.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, 62 (3), 307-332.
- Palmer, J. A. (2001). *Fifty modern thinkers on education from Piaget to the present*. London: Routledge.
- Pascal, C and Bertram, T (1999): *Accounting Early for Lifelong Learning*. In Abbott, L and Moylett, H. *Early Education Transformed*. UK: Falmer Press.
- Pedro, J. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6 (1), 49- 66.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. (2nd edition). London: Continuum.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Qualitative & quantitative approaches*. London: Sage.
- Ramey, C.T and Ramey, S.L (1999): *Beginning school for children at risk*. In *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Reginensi, L. (2004). On the status of logic in Piaget. *International Social Journal*, 56 (181), 439-454.
- Regione Emilia Romagna, Osservatorio infanzia adolescenza, 2005 *Crescere in Emilia-Romagna: primo rapporto sui servizi e sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Richards, L (2005): *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage Publications

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Riley, J. (ed.). (2007). *Learning in the early years*. (2nd edition). London: Sage.
- Rinaldi, C (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening researching and learning*. London.
- Rinaldi, C (1994); Staff development in Reggio Emilia. In L. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia approach*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, IL.
- Rinaldi, C (1998): Projected curriculum and documentation. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.): *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* Norwich, CT: Ablex Publishing. pp. 113-125.
- Rinaldi, C (2001): Documentation and assessment: what is the relationship? In Guidici, C, Rinaldi, C and Krechevsky, M (Eds): *Making children visible: Children as individual and group learners*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education and Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rogoff, B (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford, University Press.
- Rogoff, B (1994): Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, Vol: 1, pp. 209-229.
- Rogoff, B (1998): Cognition as a collaborative Process. In Kubn, D and Siegler, R. S (Eds): *Cognition, perceptions and language*. *Handbook of Child Psychology*, Vol: 2, pp 679-744.
- Rogoff, B (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B and Gardner W.P (1984): *Guidance in Cognitive Development: An Examination of mother/child instruction*. In B. Rogoff and J.Lave (Eds): *Everyday Cognition: Its development in social contexts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3), 265-287.

Rogers, S. & Evans, J. (2008). *Inside role play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. London: Routledge.

Rovegno, J. C. (1992). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 69-82.

Russell, G.M and Kelly, N. H (2002): *Research as Interacting Dialogic Processes: Reflexivity*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Studies*. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:0114-fqs0203181>.

Rust, F. O. (1993). *Changing teaching, changing schools: Bringing early childhood practice into public education : Case studies from the kindergarten*. New York: Teachers College Press.

Saban, A., Kocbeker, B. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17 (2), 123- 139.

Sachs, J (2003): *The activist teaching profession*. Open University Press, Buckingham: England.

Sachs, J (2001): Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy* 16, no. 2: 149-161.

Saracho, O. N and Spodek, B (2003): *Improving Teacher Quality*. In Saracho, O.N and Spodek, B (Eds): *Studying Teachers in Early Childhood Settings: A Volume in*

Contemporary Perspectives in Early Childhood Education. USA: Information Age Publishing, pp 209-221.

Samadi, H. & Marwa, N. (2006). A teacher's guidelines, for a kindergarten curriculum. Saudi Arabia: Ministry of Education. (Document in Arabic Language).

Schoen, L. T. (2011). Conceptual and methodological issues in sociocultural research and theory development in education. In McInerney, D. M., Walker, R. A. & Liem, G. A. D. (eds.), *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward*. USA: IAP- Information Age Publishing, Inc.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L S (1999): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In Leach, J and Moon, B (Eds): *Learners and Pedagogy*. London: Paul Chapman in association with the Open University, pp 61-77

Shulman, L. S (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol: 15 (2), pp. 4-14.

Shulman, L. S (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol: 51, pp 1-22.

Silverman, D (2001): *Interpreting Qualitative data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (2nd Ed). London: Sage

Smith, A. B (1996): The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care*, Vol: 115, pp 51-64.

Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In Ritchie, J. & Lewis, J. (eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.

- Spiro, R. J. & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In Pearson, P. D. (ed.), *Handbook of Research in Reading*. New York: Longman.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer.
- Stark, J. (2002). Panning introductory college courses. In Hativa, N & Goodyear, P. (Eds.), *Teacher thinking, Beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sternber, R. J (1998): Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, Vol: 27(3), pp 11-19.
- Stevenson, J. (2004). Developing technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 14 (1), 5-19.
- Summers, M. & Kruger, C. (1994). A longitudinal study of a constructivist approach to improving primary school teachers' subject matter knowledge in science. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 499-519.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 455-465.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2003). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from the pre-school period. Retrieved October, 2003, from
- Sylva, K, Melhuish, E, Sammons, P, Siraj-Blatchford, I and Taggart, B (2004): *The Effective Provision of Pre-school Education: The Final Report*. London, UK: Department for Education and Skills Sure Start Publications and the Institute of Education.
- Sylva, K and Pugh, G (2005): *Transforming the Early Years in England*. Oxford Review of Education, Vol: 31 (1), pp 11-27.

Thomas, J. A., Pedersen, J. E. & Finson, K. (2001). Validating the Draw-A-ScienceTeacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12 (4), 295-310.

Tillema, H. H. & Imants, J. G. M. (1995). Training for the professional development of teachers. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1991). *An over look on education in the kingdom of Saudi Arabia*. UNESCO Policy Briefs.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2008). *Education for all global monitoring report*. Retrieved 2008, from <http://efareport.unesco.org>

UNICEF (United Nations Children's Fund) (2007): *State of the World's Children 2007 women and children: the double dividend of gender equality*. UNICEF Document.

United Nations Committee on the Rights of the Child (2005): *Implementing Child Rights in Early Childhood*. General Comment 7, Geneva, OHCHR (CRC/C/GC/7). Available on <http://www.ohchr.org>

Verma, G. K. & Mallick, K. (1999). *Researching education; Perspectives and techniques*. London: Falmer.

Vidal, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

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

- Vygotsky, L. S (1981c): The instrumental method in psychology. In Wertsch, J. V (Ed): The concept of activity in soviet psychology, Armonk, New York: Sharpe. pp 134 – 143.
- Vygotsky, L.S (1987): The collected works of L.S Vygotsky. Vol: 1. New York: Plenum.
- Wallen, N & Fraenkel, J. (2001). Educational research: A guide to the process. (2nd edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wang, R. (2007). Cultural disconnection in virtual learning environment. Ph.D thesis. Exeter, UK: University of Exeter.
- Wellington, J. (2000). Educational research: Contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Executive Summary of the National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Williams, L. R. (1999). Determining the early childhood curriculum: The evolution of goals and strategies through consonance and controversy. In Seefeldt, C. (ed.), The Early Childhood Curriculum: Current Findings in Theory and Practice. London: Teachers College Press.
- Williams, R. (2005). The role of academic study in teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 31 (3), 455-470.
- Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A. (1987). '150 Different ways of knowing': Representations of knowledge in teaching. In Calderhead, J. (ed.), *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel.
- Wood, E. (2008). *The routledge reader in early childhood education*. USA: Routledge.

- Wood, E. (2009). Conceptualising a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice. In Kuschner, D. (ed.), *From Children to Red Hatters* ©: *Diverse Images and Issues of Play, Play and Culture Studies*, Vol 8, 166-189. Maryland: University Press of America.
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning, In Broadhead, P., Howard, J. & Wood, E. (eds.). *Play and Learning in the Early Years*. London: SAGE. 389
- Wood, E. A. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. (2nd edition). London: Paul Chapman Press.
- Ying, Li (2006): Classroom Organisation: Understanding the Context in which children are expected to learn, *Early Childhood Education Journal*, Vol: 34 (1) pp 37-43.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd edition). London: Sage.
- Young, J., Hall, C. & Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 81-93.
- Zamzami, F. (2000). *Evaluations of the newly developed curriculum for the Presidency of Girls Education in Saudi Arabia*. Makkah Al-Mukaramah: The Scientific Research Canter. Um-Alqura University Press.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student-teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57-80.
- Zghoul, I. (2003). *Learning theories*. Amman, Jordan: Dar El Shorouk for Publishing and distribution. (Document in Arabic Langu