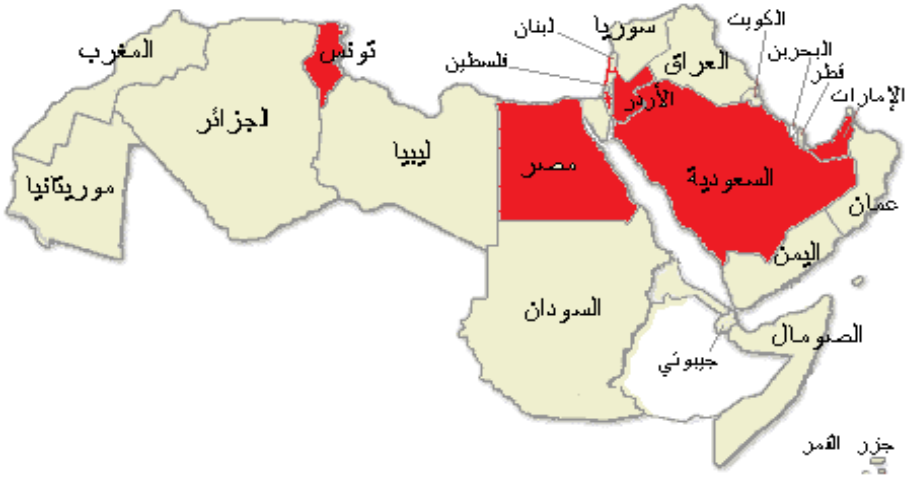
ARC ARAB RESOURCE COLLECTIVE

For development of Knowledge to translate Rights into Reality

ورشة الموارد العربية

من أجل تطوير المعرفة لترجمة الحقوق إلى واقع

رسم خرائط برامج تعليم وتدريب المهنيين في مراحل الطفولة المبكرة ما قبل وبعد الخدمة في المنطقة العربية بالتركيز على دبي والمملكة العربية السعودية وتونس ومصرولبنان وفلسطين والاردن



Dr. BUSHRA KADDOURA

2013

طلبت ARC/ ARAIEQ ورقة البحث هذه ومؤلفتها كخلفية لجمع المعلومات المناسبة لمناقشتها في ورشة العمل التدريبية الاقليمية حول المربون والمربيات في مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الواحد والعشرين في 18-20 كانون الثاني 2013، ساهمت السيدة ديالا قطيش بجمع المعلومات ومراجعة هذه الورقة.

المحتويات

الملخّص التنفيذي 6

الغاية من الورقة البحثية 6

مقدمة 7

أولاً: تاريخ رعاية وتربية الطفولة المبكرة في البلدان العربية 7

ثانياً: التدريب ما قبل الخدمة في الدول العربية 10

1. مصر 16

1.1 الاعتماد والإشراف 17

2.1 الجامعات والكليات الجامعية 18

3.1 المواد الأساسية 19

4.1 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في مصر 19

2. دبي 21

1.2 الاعتماد والإشراف 21

2.2 الجامعات والكليات الجامعية 21

3.2 المواد الأساسية 22

4.2 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في دبي 22

أ. مركز لتطوير رياض الأطفال 23

ب. برنامج الطفل العربي لتدريب وتأهيل المعلمات ومشرفات الحضانات ومراكز رياض الأطفال-الامارات – وزارة الشؤون الاجتماعية 23

3. المملكة العربية السعودية 24

1.3 الاعتماد والإشراف 24

2.3 الجامعات والكليات الجامعية 25

3.3 المواد الأساسية 26

4.3 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية 26

1.4.3 مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية 27

2.4.3 ديوان الخدمة المدنية (وزارة الخدمة المدنية حالياً) على برنامج التدريب: 28

3.4.3 افتتاح مركز تدريب معلمات رياض الأطفال بالدمام 28

4.4.3 النشاطات التدريبية لمراكز تدريب معلمات رياض الأطفال 28

4. تحالف بين أجفند واليونسيف لتأسيس مركز إقليمي للطفولة المبكرة: 29

4. تونس 29

لمحة عن واقع الطفولة المبكرة ما بعد "الثورة" 30

1.4 الاعتماد والإشراف 31

2.4 الجامعات والكليات الجامعية 31
3.4 المواد الأساسية 32
4.4 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في تونس 33
1.4.4 برنامج تعميم أقسام السنة التحضيرية..... 34
2.4.4إشراك المجتمع المدني في بعث رياض الاطفال بالمناطق الريفية والأحياء الشعبية:..... 34
5. لبنان 35
1.5 الاعتماد والإشراف: 35
2.5 الجامعات والكليات الجامعية 36
3.5 المواد الأساسية 37
4.5 التعليم المهني 37
6. الأردن..... 40
Some facts and statistics according to *National Center for Human Resources Development* 41
1.6 الاعتماد والإشراف 43
2.6 الجامعات والكليات الجامعية 43
3.6 المواد الأساسية 44
4.6 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في الاردن..... 44
7. فلسطين..... 45
1.7 الاعتماد والإشراف 46
2.7 الجامعات والكليات الجامعية 46
3.7 المواد الأساسية 47
4.7 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في فلسطين..... 48
1.4.7 برنامج ANERA 48
2.4.7 برنامج الطفولة المبكرة "سكر":مؤسسة التعاون..... 48
ثالثاً:Alignment of Pre-Service Programs with NAEYC Standards 48
رابعاً: In service initiatives in the Arab world..... 51
خامساً:.SWOT Analysis Of ECCE Pre-Service And In Service Programs In The Arab World 59
Analysis Quality of Programs: Pre servic.1 59
Analysis Quality of Programs: in- service.2 62
Strength .3 64
4. Weaknesses 65
Opportunities.6 67
Threats.7 68

سادساً: Recommendations 69
Conclusions 72
A final thought 72
GLOSSARY 73
DEFINITION OF TERMS 75
المراجع 78

الجداول:

الجدول1: نتائج دراسة SABER حول سياسات إعداد المعلمين (الأهداف والمؤشرات)
الجدول 2: أنواع البرامج في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بحسب البلدان
الجدول 3: عدد الجامعات التي تشتمل على كلية تربية وكلية رياض أطفال
الجدول 4: شهادات تربية الطفولة المبكرة
الجدول 5: مؤهلات العاملين في رياض الأطفال
الجدول 6: الكفاءات المطلوبة للمعلمين (1996)
الجدول 7:المواد التي يشتمل عليها برنامج تدريب العاملات وعدد الساعات المقررة لكل مادة
الجدول 8: المنهج التعليمي للمعاهد العليا لتكوين المعلمين
الجدول 9: معايير الشهادات المهنية في لبنان
الجدول 10: الجمعيات غير الحكومية التي تمنح شهادة تطبيقية في الطفولة المبكرة
الجدول 11: نسبة العاملين في الطفولة المبكرة حسب المؤهلات
الجدول 12: نسبة رياض الأطفال حسب سنوات الخبرة
الجدول 13: Overview of Key Survey Results for pre service by State (see attachments samples from different institutions)
الجدول 14:Some examples of current national and regional in-service provision
الجدول 15:Overview of Key Survey Results of in service initiatives for Each State

الملخّص التنفيذي

الغاية من الورقة البحثية

بناء على توصيات المؤتمر العربي في دمشق بتوفير التدريب قبل الخدمة وخلال الخدمة لمقدمي خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة، يرافقه إشراف ومراقبة وتقييم للنشاطات، وبناء طرق تعاون بين برامج التدريب التي تستهدف المهنيين والمتطوعين في برامج رعاية وتربية الطفولة المبكرة، وذلك على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية (مؤتمر دمشق، 2010).

وفي هذا الاطار، تم تكليف ورشة الموارد العربية من قبل البرنامج العربي لسياسات المعلمين وتطوير المعلمين (APTP)، هو برنامج فرعي من "جدول الأعمال الإقليمي العربي لتحسين جودة التعليم" تحت مظلة جامعة الدول العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) وبالشراكة مع البنك الدولي؛ جنبا إلى جنب مع الملكة رانيا أكاديمية المعلمين (QRTA)، برسم خرائط برامج تعليم وتدريب المهنيين في مراحل الطفولة المبكرة ما قبل وأثناء الخدمة في ستة دول عربية.

تقوم هذه الورقة البحثية بتحديث خرائط برامج تدريب المهنيين ما قبل وأثناء الخدمة في ميدان تنمية الطفولة المبكرة في المنطقة العربية بالتركيز على لبنان، الامارات العربية المتحدة – دبي، المملكة العربية السعودية، الأردن، فلسطين، تونس وجمهورية مصر العربية. وتناقش الورقة برامج التدريب المختلفة و محتوى برامج التدريب وتحليل المناهج الدراسية الأساسية ومعايير " المؤهلات التنمية المهنية " ،وتحديد الثغرات الرئيسية مقارنة مع احتياجات الميدان من الناحية الاكاديمة والأعمال التطبيقية والاخلاقيات المهنية. وكذلك تستكشف هذه الورقة الوضع الراهن والاتجاهات والمقاربات ولا سيما التحديات والأولويات والممارسات المبتكرة في تعليم المدرسين في هذا المجال، ما يلقي الضوء على المعلومات الضرورية التي ستساعد المشاركين في تحديد الأولويات و رسم توجهات البرامج الاستراتيجية الإشراكهم، كأفراد أو جماعات، في عملية بناء القدرات و للنهوض ببرامج مرحلة الطفولة المبكرة في المنطقة

بالاضافة إلى ذلك, تقوم هذه الورقة البحثية بمقارنة البرامج مع معايير الحصول على الشهادة التي طورتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار "NAEYC" لإعداد المهنيين في الطفولة المبكرة ومع ورابطة" معلمي القرن21 The (ATE) **Association of Teacher Educators** للمدرّسين في البرامج الذين يعملون مع الأطفال من الولادة وحتى سن الثامنة لتستخدم كمرجع لتحديد الاحتياجات المتعلقة بما يلي :

- التحليل النقدي التعاوني والتعلم عن الاتجاهات و القضايا الراهنة.
- تعزيز المعرفة والفهم الشمولي المتكامل
- وتوسيع الوعي والفهم للبيئة المحيطة
- وسبل تلبية احتياجات أسر الأطفال الصغار وتأسيس الدعم و الشبكات المهنية

اعتمدت عملية المسح على البحث المكتبي ومراجعة الموارد والمراجع المتوفرة لا سيما بيانات وتقارير اليونسكون تقارير تقنية سنوية ودراسات منشورة من قبل البنك الدولي، تقارير المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية تقارير المبادرات النموذجية (دراسة حالة) واستطلاع صفحات الانترنيب الخاصة بكل جامعة وكلية، و استثمار المعلومات التي عرضت في المؤتمرات الأخيرة APECD 2013، وبهدف إغناء المعلومات والتأكد من صحتها تمت مراسلة عدد من الجامعات والمنظمات التي تنفذ برامج في الدول المعنية، ولكن لم يكن التجاوب من قبلهم مقبولاً والمعلومات التي أرسلت لم تكن مختلفة عن تلك المتوفرة على شبكة الانترنيت.

وفي الختام نورد بعض التوصيات المتعلقة بالشروط الضرورية و التوجهات الاستراتيجية المستقبلية لتحسين القطاع ويقدمان مجموعة من التوصيات تتعلّق بالسياسات ذات الصلة والمؤسسات والمناهج التي يمكن وضع عدد من الأولويات حولها و الاعتماد عليها أو تكرارها للمضي قدمًا بجدول أعمال رعاية وتربية الطفولة المبكرة في البلدان العربية والمنطقة.

مقدمة

لقد سجل تقدم ملحوظ نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع، بما فيها توسيع نطاق الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وتحسين التكافؤ بين الجنسين من حيث الالتحاق بالتعليم الابتدائي. ولكن مع بقاء ثلاث سنوات على المهلة النهائية المحددة بالعام 2015، ما زال العالم بعيداً عن المسار الصحيح... ومع التطورات الأخيرة التي يشهدها العالم، تزداد الحاجة الملحة إلى ضمان الانتفاع المتكافئ من البرامج المناسبة لتطوير المهارات[1]. (تقرير الرصد العالمي، 2012)

لا يزال قطاع التدريب المهني، للعاملين في قطاع الطفولة المبكر ة عموماً ولمعلمي رياض الأطفال خصوصاً، في المراحل الأولى من تطوره في أغلب الدول العربية لاسيما بالمقارنة مع الحاجات. فيجب إعطاء تطوير هذا المكوّن الرئيسي أولويّة قصوى، وذلك عبر مقاربة وطنيّة تنسقها وزارة التربية. كما يجب التوافق على مجموعة من معايير الجودة، تنسقها وتجددها باستمرار دائرة متخصصة في وزارة التربية، بالتشاور مع البرامج والمؤسسات الفاعلة في هذا الميدان. إن هذه المعايير يجب أن تنظم الأبعاد الرئيسية مثل تدريب وتوظيف معلمي رياض الأطفال، المنهاج وطرق التعلم، شروط منح رخص رياض الأطفال، آليات الإشراف، دور ومشاركة الأهل في إدارة رياض الأطفال، إلخ "(مؤتمر دمشق، 2010)[2].

أدى الاعتراف المتزايد بدور المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارهم "المدرسون الأوائل" إلى جهود جديدة في تعليم المدرسين في كافة أنحاء العالم.(*Equinox summit 2013-Learning 2030*) كما أكدت الأبحاث وجود علاقة إيجابية ما بين جودة إعداد معلم رياض الأطفال وتحقيق النمو المتكامل للطفل (Barnett W. 2004). إن إعداد معلم رياض الأطفال وفق متطلبات الجودة يقدم العديد من الخدمات الاجتماعية، لأن المعلم يتمكن من تحقيق النمو النفسي والاجتماعي السوي لطفل الروضة أو الحضانة، مما يجنب الروضة والمجتمع التكاليف الباهظة التي يمكن أن يتكبدوها نتيجة عمليات إعادة تأهيل الأطفال، والخدمات التربوية والنفسية الموجهة إليهم في السنوات الدراسية اللاحقة (Coffmnan & Lopez, 2003).

تظهر بيّنات من الدراسات أن التلاميذ الذين يدرّسهم معلمون غير مدرّبين أقل حظًا في تعلّمهم وهم يبقون "في خطر"ولا ينجحوا في محاولاتهم التعلّمية المستقبلية (*Darling-Hammond, 2000*). وتشير الأدبيات الدولية بشأن تعليم المدرّسين والتقارير حول برامج التدريب إلى ضرورة التصدي لمسائل النوعية ومدى ملاءمة البرامج التعليمية ما قبل الخدمة ونوعية العاملين في مؤسسات تعليم المدرّسين (. *Darling-Hammond, 2000, Ramsey, 2000*)

يعتبر التطوير المهني أمرًا أساسيًا وثمّة تقارير عن نقص في عدد الموظّفين وصعوبة إيجاد مربين ومدراء كفوئين لرياض الأطفال ودور الحضانة والمخيمات الصيفية وغيرها من القطاعات في مجال تربية الطفولة المبكرة. ويعمل عدد كبير من العاملين في دور الحضانة والتعليم غير الرسمي بدوام جزئي أو بعقود مؤقتة. وقد لا يعتبرون أنفسهم مهنيين وأن مت يوقومون به هو مجرد وظيفة، كما أنهم لا يحظون بالفرص ولا يملكون المتطلبات التي يحظى بها المهنيون بسبب نقص في توحيد طرق إعدادهم وفي نوعية المؤسسات التي تستخدمهم. من الصعب التصديق أننا وفي هذا الزمن، في القرن الحادي والعشرين، لا يزال الأطفال ضحية مستهدفة ويعانون الحرمان من أبسط الخدمات بسبب عدم التنسيق بين المعنيين من وكالات حكومية واضعي السياسات ومنظمات مجتمع مدني. المهمة التي تواجهنا مليئة بالتحديات ولكن كلفة الفشل لأطفال هذا الجيل أكبر بكثير منها.

أولاً: تاريخ رعاية وتربية الطفولة المبكرة في البلدان العربية

يتميز وضع تنمية الطفولة المبكرة في البلدان العربية بالتفاوت الكبير بين البلدان، فعدد قليل حقق تقدما مستداماً على صعيدي الالتحاق بالمدارس والبرامج النوعية الرائدة، بينما ما تزال الخدمات النوعية لتنمية الطفولة المبكرة في بعض البلدان، في المراحل الأولية ولا تصل في الغالب إلى إلا النخب في المدن. وتجتمع معظم البلدان العربية على المستوى المتوسط. "وقد تبيّن من عديد التقييمات الدولية والدراسات حول التطوير التربوي في العالم العربي أن التقدم الحاصل في السنوات الأخيرة، على المستوى الكمي في مجال تمدرس الشباب، لم يتبعه تطور مماثل في مستوى الجودة. من ناحية أخرى فإن الأحداث التي مرت بها، وتمر بها، بعض الدول العربية، تدفع إلى التساؤل عن أسباب الإخلالات التي تسم النظام الاجتماعي عموما والنظام التربوي على وجه الخصوص"[3] (نورالدين الساسي ومصطفى النيفر، 2013)

إن مسار تحسين نوعية التعليم في العالم العربي يتزامن مع تغييرات جذرية تحصل في المنطقة، ففيما تؤثر النزاعات طويلة الأمد والعنف والفقر المتزايد على المجتمعات العربية، تظهر كذلك اتجاهات إيجابية ربطاً بالمشاركة الاجتماعية والسياسية. أما التبعات على التربية وتنمية الطفولة المبكرة، فبالطبع، لا يزال من المبكر تقديرها. ولكن يمكننا أن ننظر نظرة تحليلية للواقع الذي تعيشه هذه البلاد منذ بداية "الربيع العربي"، لقد حصلت تغييرات كثيرة في البلدان المعنية مباشرة مثل تونس ومصر والبلدان المجاورة مثل لبنان والاردن، حيث تدهور الوضع الأمني في هذه البلاد ووصل إلى الحكم سلطات تختلف ثقافتها ومعاييرها واهدافها عن تلك التي سبقتها، وكما الامراض التي تصيب الجسم البشري تفتك بالاعضاء الاكثر هشاشة فإن التغييرات سوف تؤثر على قطاع الطفولة المبكرة الذي ما زال في طور التطور والنمو ويناضل القيمين عليه لتنفيذ سياسات واستراتيجيات جديدة لتعزيز دوره وفي الأغلب سيكون هذا التأثير سلبياً.

تشير بيانات حديثة من بعض البلدان العربية إلى تراجع بسيط في إنجازات سابقة في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية الاولى، نتيجة للنزاعات والاحتلال والطوارئ (كما في فلسطين والعراق) وعلى الأرجح، ستظهر حالات أخرى جراء التغييرات الجذرية التي لا تزال تحدث في العديد من البلدان العربية. ... اذ تعطى عادة خدمات الاغاثة في حالات الطوارئ فقط القليل من الاهتمام لرعاية الاطفال، والوكالات المتخصصة هي وحدها التي تفكر في ذلك، وغالباً ما يكون القيام بما هو مناسب تحدياً كبيراً[4]. (يوسف حجار، 2013) وانعدام الأمن وحده كفيلا بخفض عدد التلاميذ المسجلين في دور الحضانة بسبب النزوح والخوف من الاحداث الأمنية المتكررة. وفي هذا الاطار أصدرت منظمة اليونيسيف رزمة الطفولة المبكرة للاستجابة لحاجات الأطفال في النزاعات، وتحتوي الرزمة على أدوات ومواد تساعد العاملين مع الاطفال في خلق بيئة آمنة لمجموعة من الأطفال ما بين صفر و8 سنوات (يونيسيف[5])

ربما يمكننا النظر إلى تحولات "الربيع العربي" باعتبارها فرصة من أجل إصلاح التعليم بشكل عام، وبشكل أكثر تحدياً، فتح الأبواب لمقاربات أكثر فعالية لكافة جوانب جدول أعمال الطفولة المبكرة. فللمرة الأولى في مصر، شهد ديوان عام محافظة سوهاج تظاهر العشرات من معلمات رياض الأطفال بمراكز المحافظة المختلفة، وبعد فشلهم فى الحصول على حل لمشكلتهم قاموا بنقل وقفتهم إلى أمام مكتبة مديرية التربية والتعليم بشارع ، للمطالبة بتعديل أوضاعهن المالية والمطالبة بالتثبيت أسوة بباقى زملائهن فى المحافظات الأخرى لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية. وأشارت إحدى المتظاهرات إلى أنهن ذهبن إلى محافظ سوهاج عدة مرات وكان رد الأخير " المتجوزة تقعد فى بيتها" (Egypt news ، ديسمبر 2011)[6].

أما في تونس، فقد صدرت بعض القرارا ت الخاصة بالتعيين في التدريس، بعد الثورة أو الربيع العربي، التي تهدد جودة التعليم مثل المرسوم المؤرخ في 14 ماي 2011 والأمر المصادق عليه من قبل المجلس التأسيسي في 25 جوان 2012 (قابل للتطبيق فقط في عام 2012). هذان النصان القابلان للتطبيق في الوظيفة العمومية يحددان بالخصوص طريقة اختيار المدرسين من قبل وزارة التربية. كان تصور قانون 2012 في نفس اتجاه مرسوم 2011 وذلك استجابة للضغوط الاجتماعية والسياسية القوية التي ترمي خلال هذه السنوات التي تطورت خلالها البطالة إلى تثمين المعايير الاجتماعية على حساب معايير الكفاءة. حيث تعطى الأولوية في التعيين لفئات مختلفة على سبيل المثال، 5% من الخطط مخصصة لفرد من كل عائلة أفرادها عاطلون عن العمل، - تعيين آلي لفرد من كل عائلة شهيد، تعيين آلي للأشخاص ضحايا المظالم،... هذه الإجراءت الاستثنائية للتعيين التي أعطت لمعايير الكفاءة مكانة ثانوية فرضها السياق والضغوط الاجتماعية والسياسية ، وسوف لن يغيب أثرها السلبي على تطور جودة التعليم. إلا أنه ربما لم يكن بالإمكان تفاديها. (نورالدين الساسي ومصطفى النيفر، فبراير 2013)

هنا يمكن طرح السؤال التالي: لو كانت هذه حالة تعيين المعلمين في التعليم الأساسي والثانوي والذي يحتل اهتماماً كبيرا من قبل الدول، فكيف هو حال المعلمين في برامج الطفولة المبكرة التي لا تنال الكثير من الاهتمام والرعاية؟

و تأثرت البلدان المجاورة بعدد اللاجئين الذين قدموا إليها والاعباء المتزايدة عليها في جميع القطاعات بما في ذلك القطاع التربوي كما هي الحال في لبنان والأردن. وتوجهت انظار الدول والجهات المانحة إلى تلبية الحاجات الأساسية وتقديم الخدمات التربوية في حالات الطوارئ وهذه الخدمات تطال التعليم الأساسي في الأغلب. وفي مصر، رغم الاحداث المتسارعة التي تحصل فيها إستقبلت عدداً لا بأس به من اللاجئين السوريين الذين يمكثون في تجمعات في المناطق النائية[7] (Save the

children) ويشكل الاطفال نسبة عالية في هذه التجمعات وبالتالي لا يحصلون على الخدمات التربوية وخاصة برامج الطفولة المبكرة وهنا أوصت منظمة غوث الأطفال بعدة توصيات لتحسين الحماية والوضع التربوي للاطفال سوف يرد ذكرها في سياق البحث.

وفي المقلب الأخر من الدول العربية، انتعش قطاع الطفولة المبكرة في دول الخليج مثل دبي والسعودية والتي تعمل على تحسين موقعها في برامج الطفولة المبكرة مثل برنامج تطوير في المملكة العربية السعودية وزيادة عدد الجامعات التي تدرب العاملين مع الاطفال في دور الحضانة مثل جامعة الأميرة نورة بنت عبد العزيز وجامعة الدمام، وتعزيز برامج تدريب المعلمين ومدراء دور الحضانة في دبي.

وبالرغم من زيادة الأعباء على الاردن بسبب وجود اللاجئون فإن أكاديمية الملكة رانيا للطفولة المبكرة تقوم بجهود كبيرة لتحسين هذا القطاع. أما فلسطين فتبقى الحال على ما هو عليه، حيث تعتمد برامج الطفولة المبكرة على القطاع الخاص ولم يطرأ أي تغيير على الجامعات التي تمنح شهادات للعمل في مجال تدريس الاطفال في رياض الأطفال. ويتأثر القطاع التربوي وخاصة الطفولة المبكرة في لبنان بالواقع الأمني والسياسي والإنساني الذي طرأت عليه الكثير من التغييرات منذ بدء الثورة السورية ونزوح مئات الآلاف من السوريين إليه، ليعيشوا في مخيمات اللجوء والمنازل المهجورة وأحيانا في العراء لكل ذلك بلا شك تأصير سلبي على واقع الطفولة في لبنان وخاصة بالنسبة للفئات المهمشة.

قد نجد العديد من المواد الأكاديمية المتخصصة و/أو مواد تدريب المعلمين، ولكن، في معظم البلدان العربية، لا يزال قطاع التدريب المهني لمتخصصين في الطفولة المبكرة، بما في ذلك معلمو رياض الأطفال، في مراحله الأولى من التطوير، لا سيما بالمقارنة مع الحاجات، في الوقت الذي يتزايد فيه الطلب. (يوسف حجار 2013) .ينبغي الاتفاق على معايير نوعية التي تغطي الأبعاد الرئيسية مثل تدريب معلمي الروضات وتوظيفهم، المنهاج وفلسفة التعليم، إشراك الأهل وإنخراطهم في إدارة رياض الأطفال.... وبالطبع يجب أن تنسجم هذه المعايير مع درجة تطور التعليم ما قبل المدرسي في كل بلد، وينبغي تقديمها عبر مقاربة طويلة الأمد وتدريجية.

يؤكد قطاع الطفولة المبكرة، الذي بحث بشكل خاص في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، أن الأزمة في التعليم بالنسبة لغالبية الطلاب في المدارس الابتدائية تقع ضمن الصفوف الاولى، حيث يكون المعلمون المخصصون لهذه الصفوف أقل المؤهلين،...وتكون منهجيات التعلم والمواد شحيحة. (يوسف حجار، 2013) ويشير أ. حجار في مداخلته إلى أن كافة المسوحات والتقارير والخرائط المتوفرة ، هناك إدراك مشترك أن البيانات المفصلة والمنفصلة عن تنمية الطفولة المبكرة في البلدان العربية لا تزال بمجملها على المستوى العام جداً. في عام 2012، أشار تقرير الرصد العالمي، أن معدل التحاق الأطفال في رياض الأطفال في البلدان العربية هو من بين المعدلات الأدنى مقارنة بالمناطق الأخرى (19 – 20%) . ويطرح إهمية إطلاق نظام جمع البيانات في البلاد العربية، إما ضمن إطار :البرنامج العربي لتنمية الطفولة المبكرة" تحت مظلة البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، أو من خلال التعاون المباشر مع البنك الدولي، فقد قام الأخير بإعداد أداة لجنع البيانات التي تؤدي إلى قياس وضع سياسات تنمية الطفولة المبكرة ومعايير الخدمات وسياسات المعلمين، والأداة هي "مقاربة الأنظمة من أجل نتائج تعليمية أفضل SABER" وقد طورت من خلالها أداة خاصة لتنمية الطفولة المبكرة.

وفي 2012، أصدر فريق تقرير الرصد العالمي مؤشراً جديداً كمحاولة لترجمة النهج التكاملي للطفولة المبكرة إلى أرقام سمي بـ "مؤشر تربية ورعاية الطفولة المبكرة"، ويشمل: الصحة، التغذية، التعليم (معدل التحاق الأطفال بين 3 و7 سنوات). ولكن فقط 68 بلداً فقط من 205 تملك المعلومات الكاملة عن جميع المؤشرات.

نجح فقط عدد قليل من البلدان العربية في وضع سياسات وطنية واستراتيجيات محددة للطفولة المبكرة، ووصل عدد أقل من البلدان إلى مرحلة تحويل هذه السياسات إلى خطط عمل، والبدء بالتطبيقات والمراجعات المنتظمة (الأردن على سبيل المثال)[8]

ويظهر تقرير سياسات المعلمين في برنامج "مقاربة الأنظمة من أجل نتائج أفضل في التعليم" SABER، التقدم الحاصل في سياسات المعلمين في بعض الدول العربية وفقاً لثماني أهداف محددة سابقاً. **استخدمت الدراسة مقياساً من أربعة مستويات هي:**

- كامل Latent (الأنظمة التربوية التى لا تتوافر فيها أي من العناصر الأساسية للنظام)
- ناشئ Emerging (الأنظمة التربوية التى لم تكتمل فيها العناصر الأساسية للنظام).
- متحقق Established (الأنظمة التربوية التى تتوافر فيها ا العناصر الأساسية الضرورية للنظام).
- متقدم Mature (الأنظمة التربوية التى تجاوزت كل ما هو ضروري وحققت أكثر مما هي بحاجة إليه).

ونلاحظ من الجدول أن الهدف "تمكين المعلمين من المهارات التي تتوافق مع حاجات التلميذ" لم يحقق إذ إن الأنظمة التربوية المذكورة لا تتوافر فيها العناصر الأساسية للنظام وفي فلسطين لم تكتمل العناصر الأساسية لتحقيق هدف"تحضير المعلمين بالتدريب المناسب والخبرة المناسبة".

الجدول1: نتائج دراسة SABER حول سياسات إعداد المعلمين (الأهداف والمؤشرات)

المؤشر	الاردن	تونس	لبنان	مصر	فلسطين
وضع توقعات وا ضحة للمعلمين	متحقق	متحقق	متقدم	متقدم	ناشئ
اجتذاب أفضل المرشحين لمهنة التعليم	متحقق	متحقق	ناشئ	متحقق	ناشئ
أعداد المعلمين عن طريق توفير التدريب اللازم	متحقق	متحقق	متحقق	متحقق	ناشئ
مطابقة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب.	كاملاً	كاملاً	كاملاً	كاملاً	كاملاً
معلمون قياديون ومديرون أقوياء	ناشئ	متحقق	متحقق	متحقق	ناشئ
متابعة التعليم والتعلم	متحقق	متحقق	متحقق	متقدمة	متحقق
دعم المعلمين لتطويرالتعليم	متحقق	متقدمة	ناشئ	متحقق	متحقق
تحفيز المعلمين على الأداء	ناشئ	ناشئ	كاملاً	متحقق	ناشئ

[9]*Source: World Bank, Systems Approach for Better Education Results, Teacher Policy 2011.*

ثانياً: التدريب ما قبل الخدمة في الدول العربية

يظهر الجدول التالي ان مرحلة رياض الأطفال ما زالت غير إلزامية، ولا تعتبر جزءاً من النظام التربوي في جميع البلاد المشمولة بالدراسة وإن هذه المرحلة ما زالت في عهدة وزارات الشؤون الاجتماعية.

الجدول 2: أنواع البرامج في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بحسب البلدان

Country	Type of Program	Age served	Ministerial auspices	Compulsory or not	Management and responsibilities

Dubai	Daycare	0-4	Ministry of Social Affairs	Not compulsory	Sets the criteria for opening day care centers. Only provides licensing. Established KGs in its own schools in 1992
	Kindergarten	4-6	Ministry of Social Affairs		
	School age	6-8	Ministry of Education	Primary stage compulsory	
KSA	Daycare	0-4	Ministry of Insurance and Social Affairs Ministry of Health, NCCM, a committee at governorate level	Independent stage not considered in the education system	National Council for childhood and motherhood established in 1989 under the authority of prime minister is responsible of: coordination mechanisms between concerned ministries, training, planning, and information. Its policy is a part of the National development plan. Faculties of education have developed pre-service training programs for non-specialized kindergarten teachers, and university faculties have prepared in-service packages. New applicants for public kindergarten teachers' positions are required to have at least a bachelor's degree with specialization in education and early childhood development.
	Kindergarten	4-6			
	School age	6-8	Ministry of Education Saudi National Commission for Childhood	First stage in education system	
Egypt	Daycare	0-4	Ministry of Education	Is not part of the education	National commission of childhood coordinate between agencies, formulate national strategy,

	Kindergarten	4-6	Ministry of Education	system	propose and Implement child-related programs, establish database on child-related affairs, update and exchange the data, monitor the implementation of the recommendations and resolutions of the supreme council and the planning and follow up committee.
	School age	6-8	Ministry of Education		
Tunis	Daycare/ crèche	0-3	Ministry of Women, Family and Childhood	Not compulsory	Managed and run by private sector, public local authorities or specialist associations
	Kindergarten	4-6			A presidential project, "Tomorrow Tunisia", has been launched to further support Kouttabs so that they fulfill their education mission of consolidating values of religion
	The Kouttabs	3-5/6	Ministry of Religious Affairs		
	Preparatory year	5-6	Ministry of Education and Training	an integral part of basic education but it is not compulsory	public, private and quasi-public primary schools
	School age	6-8	Ministry of Education		
Lebanon	Crèches	0-3/4	Ministry of Social Affairs, Ministry of Health	Not compulsory	Private-profit sector
	Kindergartens	3-5	Ministry of Education	Not compulsory	Public schools, semi-private schools, and private schools
	School age	6	Ministry of education	Not compulsory	
Palesti	KG/Nurseries	3.8	Ministry of	Not	

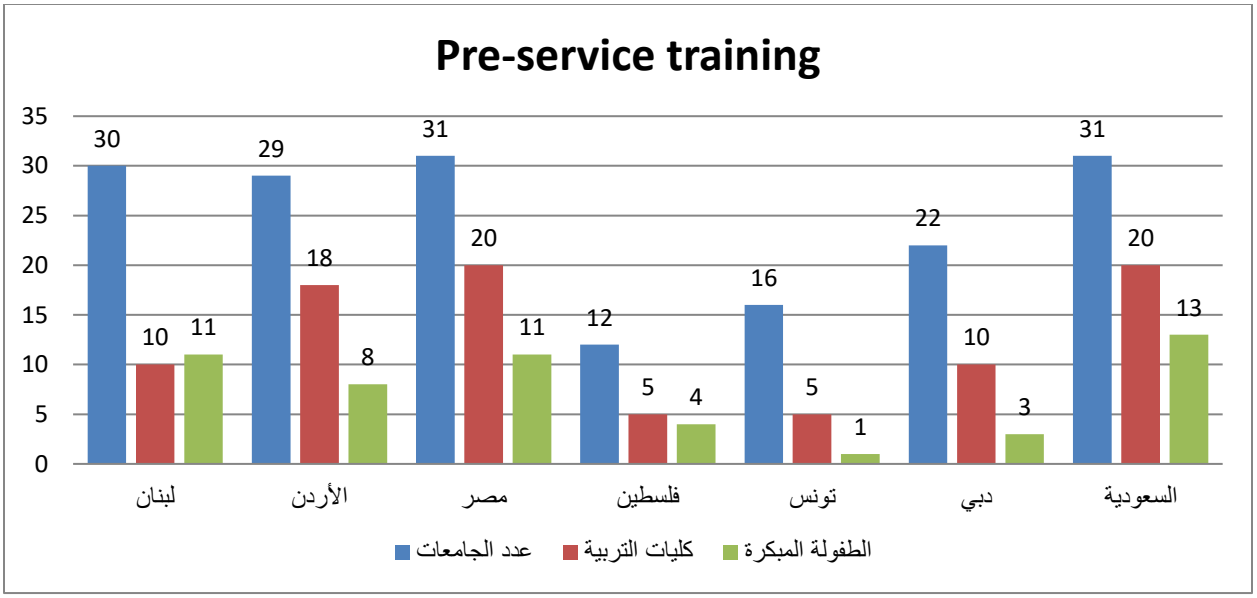
		5.8	Education	compulsory	
	School Age	6	Ministry of Education, UNRWA		United Nations Relief and Work Agency (UNRWA) runs schools and post s-secondary institutions in the West BANK, Jerusalem, and Ghaza strip, Also run school in the diasporas and refugee camps in Lebanon, Syria, Jordan
Jordan	Day care/ nurseries	0-3.8	ministry of social development		Ministry of social development supervises all nurseries and childcare centers, provides residential care for children deprived from parental care and Implements parenting education programs for families and center-based childcare programs.
	Kindergartens	3.8-5.8	MOE	Not compulsory	The MoE supervises all preschool institutions according to its policy, legislation and tasks.
	School age	6	MOE	First year of basic education	

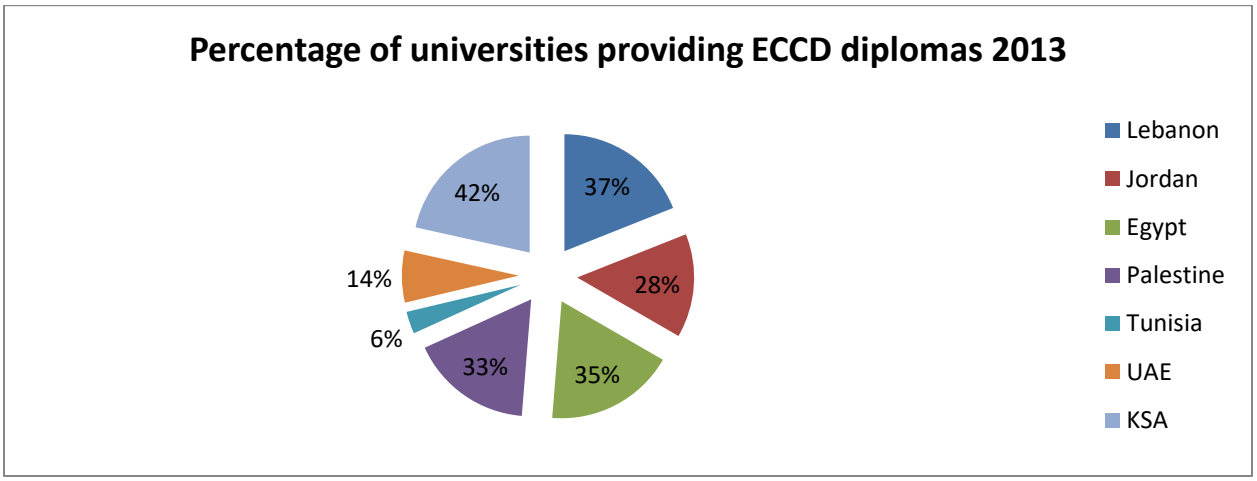
وإذا ألقينا نظرة على الجامعات التي تشتمل على الاختصاصات المتعلقة بالطفولة المبكرة، فنجد أن عددها قليل نسبة إلى عدد الجامعات الموجودة في البلدان المعنية، كما يظهر الجدول والرسم البياني التاليين.

الجدول 3: عدد الجامعات التي تشتمل على كلية تربية وكلية رياض أطفال

Country	# Universities	Universities with FoE	Universities with ECCD education	% of universities providing ECCD diplomas
Lebanon	30	10	11	37
Jordan	29	18	8	28
Egypt	31	20	11	35
Palestine	12	5	4	33
Tunisia	16	5	1	6
UAE	22	10	3	14
KSA	31	20	13	42

الرسم البياني 1، 2: عدد ونسبة عدد الجامعات التي تشتمل على كلية تربية وكلية رياض أطفال





Source: web portal of universities

وتختلف الشهادات الممنوحة من حيث التسمية والدرجة والمواد التعليمية من بلد إلى آخر ومن كلية إلى أخرى، كما يظهر الجدول التالي، ويؤدي هذا الاختلاف في تسمية الشهادات ودرجتها إلى إرباك الباحث ولا يسمح بالمقارنة بين المناهج المعتمدة، ونلاحظ أيضاً أن أغلبية الدول تمنح شهادات البكالوريوس والدبلوم وعدد قليل منها يمنح الشهادات العليا في مجال الطفولة المبكرة. من هنا يمكننا العمل على توحيدالمناهج التعليمية وتسمية الشهادات أو تفسيرها "ما يعادل"...

الجدول 4: شهادات تربية الطفولة المبكرة

Degree	Jordan	Lebanon	Tunisia	KSA	Dubai	Palestine	Egypt
BA ECCD/KG	□	□		□	□	□	□
Primary and preschool education		□					
Undergraduate program for early childhood		□	□	□	□		□
Higher Diploma in ECCD	□						□
Diploma in ECCD	□	□			□	□	
Special diploma in ECCD							□
Applied Diploma in ECCD			□	□			□
Professorship in Child Education			□				
Masters in Child Education	□	□	□				□
Doctorate in ECCD	□	□	□(check validity)				□

1. مصر

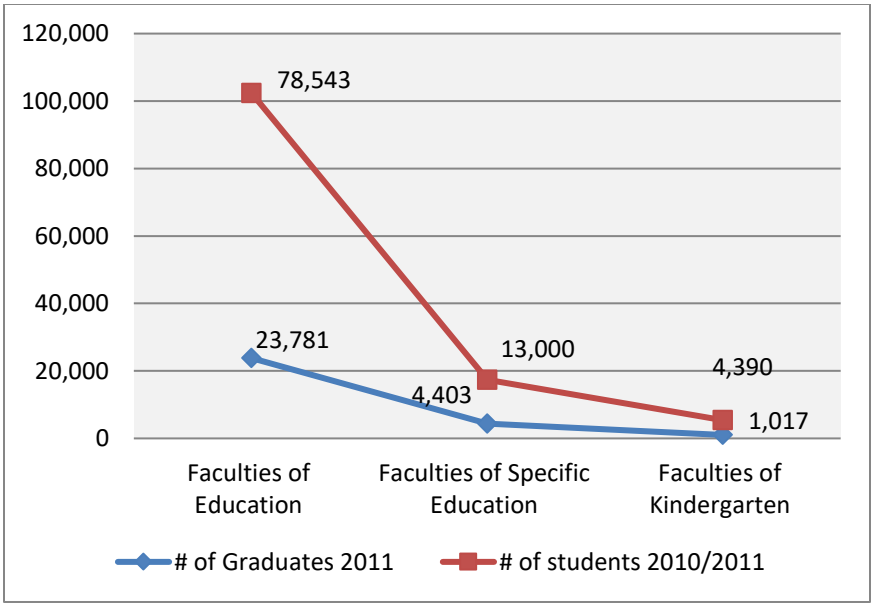
يبدأ التعليم الإلزامي في مصر في عمر السادسة ويستمر حتى الثالثة عشر من العمر، وهو العمر الأدنى بين البلدان التي خضعت للدراسة وهذا ما قد يفسّر لماذا ينبغي أن يسدد الأهل كلفة التربية في رياض الأطفال حتى في المؤسسات الحكومية.

ووفق دراسة عن مصر صدرت سنة 2007 وتناولت التعليم، يقدّر عدد المدرسين في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بنحو 19425، 99% منهم من الإناث. بينما يقدّر عدد الأطفال بين سن الثانية والثالثة المنتسبين إلى صفوف في المرحلة ما قبل الابتدائية بنحو 655600 غير أن رياض الأطفال هذه قد تضم أطفالاً بسن الرابعة أو الخامسة. وقدرت وزارة التربية نسبة التلاميذ في المرحلة ما قبل الابتدائية بنحو 24% فيما انتسب نحو 7،8% من التلاميذ إلى دور حضانة خاصة.

في العام 2011، اتخذ محافظ السويس، قرار تعيين 330 معلمة جديدة بمرحلة رياض الأطفال بمدارس السويس، نظرا لوجود عجز شديد فى هذا التخصص[10].

ويظهر الجدول التالي أن سد هذا العجز وتحقيق هذا الهدف ما زال بعيداً، حيث يتخرج سنوياً من كليات رياض الأطفال فقط 1017 معلم، والحاجة الفعلية تزيد 7 أضعاف. قد يكون هذا النقص في الموارد البشرية المتخصصة عاملاً من العوامل التي تؤثر على تنمية الطفولة المبكرة وبالتالي استقطاب عاملين مع الاطفال غير مؤهلين.

الرسم البياني 3: برامج التدريب ما قبل الخدمة الأساسية في مصر[11]



1.1 الاعتماد والإشراف

- وزارة التربية
- وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية
- وزارة التعليم العالي
- وزارة الصحة
- المجلس القومي للطفولة والأمومة
- وزارة التعاون الدولي

أهم وزارة في هذا المضمار هي وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية التي أنشئت سنة 1939، لأنها الهيئة التي تتولّى تنسيق العمل في مؤسسات المرحلة ما قبل الابتدائية أخاصة كانت أم عامة أم تنتمي لمنظمات غير حكومية. وتركز وزارة التأمينات والشؤون الاجتماعية في الوقت الحالي على تأمين الرعاية للأطفال الفقراء ما يفسّر لماذا تقع 73% من دور الحضانة في المناطق الريفية. وعلى الرغم من ذلك ثمّة فائض في مدرّسات رياض الأطفال في المناطق الحضرية ونقص في المناطق الريفية (*UNICEF, 2005*). وتنقسم المؤسسات التي تقدّم خدمات رعاية الطفولة المبكرة الرسمية بين القطاع العام (أقل بقليل من 50%) والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص (أكثر بقليل من 50%). (*Report for EFA, 2007*).

تفرض وزارة التضامن الاجتماعي[12] على الجمعيات الأهلية التي تدير دور حضانة أن يكون فريق العمل متعدد الاختصاصات وفقاً للجدول التالي:

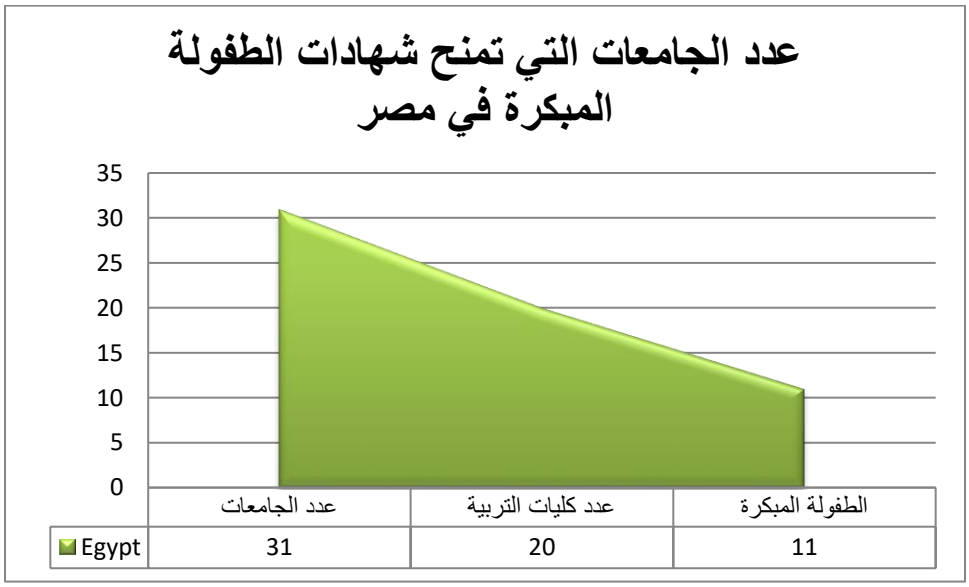
الجدول 5: مؤهلات العاملين في رياض الأطفال

الصفة	الشهادة
مدير الحضانة	بكالوريوس خدمة اجتماعية أو ليسانس آداب اجتماع أو علم نفس أو مؤهل عال فى دراسات الطفولة
أخصائي تأهيل	لسانس آداب اجتماع أو علم نفس أو بكالوريوس خدمة اجتماعية أو مؤهل عال فى دراسات الطفولة
طبيب	بكالوريوس طب أطفال
أخصائي نفسي	مؤهل عال متخصص (لسانس آداب علم نفس).
أخصائي تدريب لغوى	بكالوريوس خدمة اجتماعية أو آداب علم اجتماع أو علم نفس + دبلوم أو دورات تخاطب
أخصائي تربية خاصة	تخصص تربية خاصة
أخصائي اجتماعي	مؤهل عالي متخصص
مدرس اشغال فنية	تخصص تربية فنية
مشرفة حضانة	مؤهل عال تربوي مناسب أو مؤهل متوسط خدمة اجتماعية
معلم موسيقى	تخصص تربية موسيقية
سكرتارية	مؤهل متوسط متخصص
عاملات	يجيدون القراءة والكتابة
ممرضة	دبلوم تمريض

ووفقاً لتقديرات وزارة التضامن في 2010، فإن نسبة 90% من مدراء الحضانات يملكون المؤهلات المطلوبة و100% من الأخصائيين النفسيين ولكم فقط 50% من المشرفات واللواتي بتعاملن مع الأطفال بشكل مباشر يملكن المؤهلات المطلوبة

2.1 الجامعات والكليات الجامعية

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.1 المواد الأساسية

بشكل عام إن الاختصاصات المتوفرة في كليات التربية هي علم النفس التربوي، الصحة التفسية، التربية المقارنة، أصول التربية واختصاص الطفولة المبكرة يوجد فقط في كليات رياض الأطفال أو في قسم رياض الأطفال وهو أحد أقسام كلية التربية.

يمتد بكالوريوس في رياض الأطفال عادة على 4 سنوات في كل الجامعات تقريبًا وهو يتعمّق أكثر في تربية الطفل. فقد تضمنت المواد أسس علم نفس الطفل، والصحة والتربية العامة. وكذلك أعطي اهتمام أكبر للمواد المتعلّقة بتكوّن المفاهيم لدى الأطفال وتقنيات التواصل، بالإضافة إلى كيفية التعرّف على الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلّم وكيفية التعاطي معهم، ومواد تتعلّق بالقراءة والكتابة والتعبير لدى الأطفال.

تجري فترة التدرّب عادة في السنتين الثالثة والرابعة، ولكنها تبدأ منذ السنة الأولى في بعض الجامعات من خلال إعطاء صف تدريبي واحد في الفصل، ويزداد عدد الحصص التدريبية مع تقدّم الطالب. وثمة بكالوريوس واحد في التربية الابتدائية اهتم بتقنيات التدريس ومواضيعه وركّز بشدة على اكتساب اللغات والعلوم والرياضيات، وعلى مواد علم نفس الطفل وصحة الطفل ولكن بشكل أقل.

تفرض صفوف الماجستير على الطالب اكتساب منهجية البحث بالإضافة إلى مواد يختارها وهي يمكن أن تختلف عن المواد التي تناولها البكالوريوس.

في الملحق الأول، نورد على سبيل المثال لا الحصر، الخطة الدراسية لشهادة البكالوريوس في الطفولة المبكرة في كلية التربية في الوادي الجديد وأسيوط، حيث يتم التدريب على أساس الوحدات النظرية والعملية (credits) 126 وحدة نظرية، 72 وحدة عملية، و4 ايام تدريب.

4.1 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في مصر

وقد أثر الربيع العربي والاضطرابات السياسية في مصر على الوضع الاقتصادي في كافة الميادين، ولكنه ساعد في مواصلة تعزيز المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني، وبالتالي تحسين جميع أنواع بناء القدرات والتنمية المهنية. ولكن لا يمكننا القول أن قطاع الطفولة المبكرة قد تأثر بشكل كبير من جهة التمويل والبرامج الدولية.

تقول الأستاذة يسر قطب، مستشار تربوي و خبير في إعداد المناهج وأحد مدربي البرنامج، "أعتقد أن تغيير المفاهيم المتعلقة برعاية الأطفال لدى المتدربين من أهم ما يحققه برنامج الشهادة المهنية ، فقد نمى لدى كل من المتدربين إدراك قوي بأهمية دورهم مع الأطفال وأن التعامل مع الأطفال وتهيئة البيئة الإيجابية لتنشئتهم وتنمية مواهبهم هوعلم مبني على أسس مدروسة، وأخص بالذكر هناك مهارات ملاحظة الأطفال وأهميتها فى تقديم أفضل رعاية للنشء والتعامل مع مشاكلهم والتخطيط الدقيق لمستقبلهم بناءً على فهم قدراتهم ومهاراتهم.

في 2013 تم إطلاق مفاهيم مهنية جديدة لمهام ومسؤوليات مقدم رعاية الطفل، تقدمها شهادة إيدكسل المهنية في رعاية الأطفال المعتمدة دولياً BTEC (الشهادة المهنية المتقدمة في تعزيز نمو الأطفال)، وذلك في مركز أمان التدريبي (أحد مشاريع جمعية وطنية لتنمية وتطوير دور الأيتام). تقدم هذه الشهادة لكل من يعمل بمجال رعاية وتربية وتعليم الأطفال، كمقدم رعاية بـإحدى المؤسسات التربوية أو الإيوائية سواء كان مدير أو مشرف أو مدرس. وهدف الشهادة "تأهيل وتهيئة العاملين بالمجال للتعامل مع الأطفال بمهنية من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، مما يضمن حماية الطفل وحسن تربيته". ذلك إلى جانب القيمة المضافة لخلق فرص عمل لمقدمي رعاية الطفل وتعيين مسار وظيفي لهم لمواكبة التطور في سوق العمل، ومنحهم فرص لمتابعة دراساتهم المهنية العليا مما يؤدي إلي تعزيز مهنة مقدم الرعاية في مصر.

إقامة مراكز لتدريب المعلمات حيث قامت الوزارة بإنشاء مركزين تدريبين لتدريب معلمات وموجهات رياض الأطفال (مركز تدريب معلمات رياض الاطفال بمدينة نصر - مركز تدريب رياض الأطفال ببورسعيد).

مركز تنمية الطفولة المبكرة بالإشتراك مع برنامج الخليج العربي الذي تدعمه وكالات التنمية التابعة للأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو بمدينة مبارك للتعليم حيث يتم العمل على توفير التدريب للمعلمات والموجهات بمرحلة رياض الأطفال وتوفير نموذج تربوي لتطوير القطاع وصياغة إطار عمل المناهج.

مشروع تحسين التعليم برياض الأطفال بالتعاون مع البنك الدولي وهيئة سيدا وبرنامج الغذاء العالمي حيث تستهدف هذه المبادرة زيادة معدل القيد للأطفال فى الشريحة العمرية من 4-6 سنوات بحلول عام 2012 عن طريق توفير 1988 فصل والتأكيد على بناء هذه الفصول فى المناطق النائية وتحسين القدرات التعليمية ويتم العمل بهذه المبادرة فى 18 محافظة فى المناطق الأكثر احتياجاً.

الأكاديمية المهنية للمعلم والتي تقوم بتدريب المعلمين وتأهليهم مهنياً للحصول على فرص أعلي فى الترقي.

استصدار قانون الكادر للمعلم.

برامج الإدارة المركزية للتدريب مثل برنامج التعلم النشط - التقويم الشامل – التنمية المهنية للمعلم – استخدام التكنولوجيا فى التعليم- تطوير المناهج - النوع الإجتماعى – الدمج التعليمى.

البرامج المنفذه من خلال الإدارة المركزية للتعليم الأساسى حول كيفية تطبيق منظومة التقويم التروبى الشامل والمنفذة من خلال شبكة الفيديو كونفرانس.

- تنفيذ انشطة التدخل المبكر والتعليم والتدريب وتنمية القدرات والتاهيل المهنى وذلك من خلال تضافر الجهود وتوضيح أدوار الاشخاص ذوى الاعاقة واسرهم والهيئات الحكومية والاهلية*(UNESCO Country Survey,2010)*,

تقوم وزارة التربية والتعليم حاليا باتخاذ اجراءات تهدف الى تحسين استيعاب الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الخدمات التعليمية ولهذه الاجراءات أربعة اشكال رئيسية تتمثل فى:

- الاستيعاب الكامل لعدد محدود من الاطفال لايتعدى بضع مئات، الذين يستفيدون من مشروعات تجريبية ناجحة ويتم استيعابها فى مدارس التعليم العام طوال ساعات المدرسة ولقد اوضحت الدلائل التى توصلت اليها هذه المشروعات انه تم تعديل طرق التدريس كى تهتم وتستجيب لقدرات الأطفال المتنوعة، وقد انعكس هذا على حدود التعليم المقدم لكل الاطفال فى هذه المدارس الاسترشادية.

- الاستعاب الجزئى للاطفال ذوى الاعاقات فى بعض الفصول فعلى سبيل المثال تم استعاب 495 طفلا ممن لديهم اعاقات سمعية فى القاهرة واالدقهلية فى 27 مدرسة من مدارس التعليم العام.

- الاهتمام بالفصول المندمجة: وهى عباره عن وحدات للتربية الخاصة بمدارس التعليم العام (45 فصلا نموذجياً تم استيعابهم فى 17 مدرسة تخدم 229 طفلا بالقاهره والاسكندرية والمنوفية والشرقية ودمياط وجنوب سيناء ومطروح).

- الاهتمام بمدارس التربية الخاصة وهذا هو النموذج السائد فى مصر لتزويد الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم وعلى الرغم من أن عدد الاطفال الملتحقين بها محدود جدا 36808 طفلا يمثلون 1.8% من الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن هم فى سن المدرسة وتشمل هذه المدارس 468 مدرسة للاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم (التخلف العقلى) 88 مدرسة للاطفال ذوى الاعاقة البصرية 232 مدرسة للأطفال ذوى الاعاقة السمعية (الصم

وضعاف السمع)، وخمس مدارس مجموع فصولها 23 فصلا للأطفال الذين يعانون من حالات صحية تحتاج الى العلاج الطبى.

مبادرات أخرى يتم التخطيط لها:

- تنفيذ انشطة التدخل المبكر والتعليم والتدريب وتنمية القدرات والتاهيل المهنى وذلك من خلال تضافر الجهود وتوضيح أدوار الاشخاص ذوى الاعاقة واسرهم والهيئات الحكومية والاهلية.
- التوسع فى مشروعات التأهيل المجتمعى وخاصة وحدات التدخل المبكر، وكذا عمل خدمات للاطفال من سن (0-3) سنوات والتخاطب وتنمية المهارات اللغوية وكذلك الجهود الاهلية المبذولة وانشاء مراكز لغوية وحضانات. (اونيسكو 2010).

2. دبي

تعتبر دبي محور دول الخليج وهي تستضيف عددًا كبيرًا من الجامعات والكليات الجامعية مقارنة بالإمارات العربية الأخرى، بيد أنها تفتقر إلى برامج تربية ما قبل الخدمة وأثناءها. تنفق الإمارات العربية المتحدة 22،5% من إجمالي الإنفاق الحكومي على التربية وذلك وفق موقع www.nationmaster.com وقد شهدت الامارات وخصوصاً مدينة دبي نمواً كبيراً في مرحلة الطفولة المبكرة .فقد وضعت الاستراتجية الوطنية ومعايير الجودة لقياس أداء المراكز الوطنية و الخاصة التي تقدم الخدمة للاطفال من عمر ٠ - ٨ سنوات–

1.2 الاعتماد والإشراف

في الواقع من بين 50 جامعة وكلية جامعية في دبي لا تقدّم إلا بضعة منها برامج تربوية ما قبل الخدمة. وعادة ما تكون هذه البرامج مرخّصة من الهيئات الرسمية في الإمارة التي هي المرجع لكل المبادرات والبرامج التربوية وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولجنة الاعتماد الأكاديمي. أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1992 للإشراف على السياسات الحكومية في التعليم العالي وكذلك لإعطاء التراخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة. كما أن الهيئة مسؤولة أيضًا عن اعتماد البرامج الجديدة والإشراف على تطبيقها بالشكل السليم لضمان معايير الجودة ومواءمتها مع خطة الإمارات العربية المتحدة الاستراتيجية في مجال التعليم العالي.

وثمّة كذلك هيئة المعرفة والتنمية البشرية التي تشارك إلى حد ما في التعليم العالي. وهي تعمل بشكل أساسي مع المدارس في دبي وتشرف عليها، كما أنها تتعاون مع المؤسسات التربوية الأخرى المعنية مثل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لمساعدة الطلاب على استيفاء شروط الدخول التي تضعها الجامعات. (Personal interview with Asma Jamali School support Consultant at KHDA)

ولكن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تشدّد على المؤهلات اللازمة للمربين قبل دخولهم سوق العمل. ومن المعتقد أن الأمر متروك لرب العمل ليحدد المؤهلات التي يحتاجها أولئك الذين يريدون الخوض في ميدان التربية.

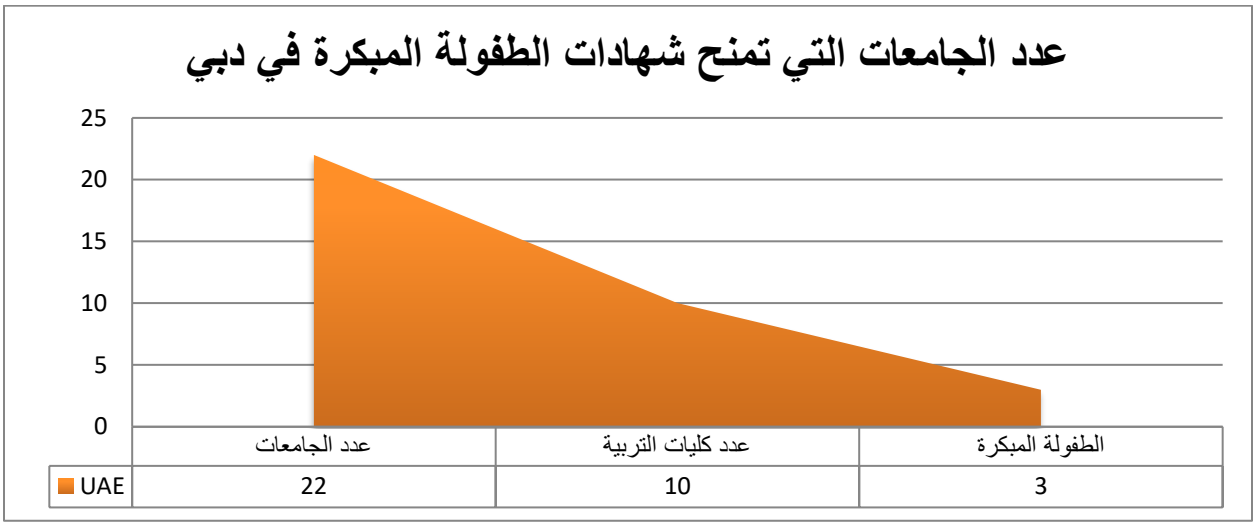
2.2 الجامعات والكليات الجامعية

في الواقع من بين 50 جامعة وكلية جامعية في دبي لا تقدّم إلا بضعة منها برامج تربوية ما قبل الخدمة. وعادة ما تكون هذه البرامج مرخّصة من الهيئات الرسمية في الإمارة التي هي المرجع لكل المبادرات والبرامج التربوية وهي وزارة التعليم العالي

والبحث العلمي ولجنة الاعتماد الأكاديمي. أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1992 للإشراف على السياسات الحكومية في التعليم العالي وكذلك لإعطاء التراخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة. كما أن الهيئة مسؤولة أيضًا عن اعتماد البرامج الجديدة والإشراف على تطبيقها بالشكل السليم لضمان معايير الجودة ومواءمتها مع خطة الإمارات العربية المتحدة الاستراتيجية في مجال التعليم العالي.

ولكن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لم تشدّد على المؤهلات اللازمة للمربين قبل دخولهم سوق العمل. ومن المعتقد أن الأمر متروك لرب العمل ليحدد المؤهلات التي يحتاجها أولئك الذين يريدون الخوض في ميدان التربية.

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.2 المواد الأساسية

من بين المواد التي تدرّس للحصول على بكالوريوس في التربية لمرحلة الطفولة المبكرة، نجد علم نفس الأطفال وفزيولوجيا الطفل بالإضافة إلى تقنيات التعبير الشفهية وغير الشفهية. ويتم التشديد على نمو الطفل وتفاعله مع الناس ومحيطه بالإضافة إلى مواد عن الأسرة والروابط الاجتماعية. وثمة مادة عن تصميم الدروس في المرحلة الابتدائية وإعطائها. وبالنسبة للتدريب فهو يجري تحت إشراف أستاذ مؤهّل ويمكن أن يجري في أي فصل ابتداءً من السنة الثانية.

لا يختلف التعليم الإلكتروني في مجال التربية عن المواد التي تعطى في حرم الجامعات ما عدا أن هذه المواد نفسها تصمّم لتعطى عبر الإنترنت، غير أن المواد الأساسية لطلاب الماجستير مثل منهجية البحث ونظريات التعلّم ومبادئ الاختبار والتقييم لا تزال مواد تعطى بشكل عام.

في الملحق الأول/ نعرض نموذج عن الخطة الدراسية للمعهد العالي للتكنولوجيا الذي يمنح شهادة البكالوريوس في الطفولة المبكرة وهو عبارة عن 120 وحدة تدريسية موزعة على 4 او 6 فصول دراسية

4.2 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في دبي

إن مبادرة الشيخة فاطمة بنت مبارك لإنشاء سياسة الدولة لرعاية الأمومة والطفولة تعتبر كأهم خطوة لتبنّي تغييرات جذرية في الخدمات المقدمة للأطفال والأمهات على مستوى الدولة خاصة وأن من يشارك في وضعها ممثلون عن كافة القطاعات المعنيّة بالأمومة والطفولة في الدولة. ويتطلب نجاح هذه الخطوة تعديلات على الصعيد التشريعي، الخدماتي والرّقابي بالإضافة إلى خلق قنوات تواصل مع الفئات المعنيّة وعلى رأسها المجلس الأعلى للأمومة والطفولة بالإضافة إلى الهيئات والجمعيات

النسائيّة ومراكز الطفولة والجمعيات النسائيّة بالتعاون مع هيئات عالميّة مثل توقيع مذكرة تفاهم بين الوزارة وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (AGFUND)، تمّ بعده إنشاء مركز لتطوير رياض الأطفال وتمّ توقيع إتفاقيّة أخرى بين منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (UNICEF) للمساهمة في جهود الدولة نحو تطوير القدرات الوطنيّة ورفع أدائها الوظيفي للتعامل مع الأطفال وتجويد المنهج للأطفال، حيث شُكّلت لجنة لتطوير وحدات منهج رياض الأطفال الذي اعتمِد من وزارة التربية والتعليم. (مقابلة مع الشيخة ملا، مديرة مركز لتطوير رياض الأطفال) (تقرير الأونيسكو 2010)

أ. مركز لتطوير رياض الأطفال

وتأسس مركز دبي في العام 1993 بدعم من أجفند، ونتيجة لتميز نشاطه أختير في العام 2011 ليكون مركز إقليمياً ثانياً لتدريب المدربين من دول أخرى إلى جانب ما يقوم به مركز تنمية الطفولة المبكرة وتطويرها في مصر.

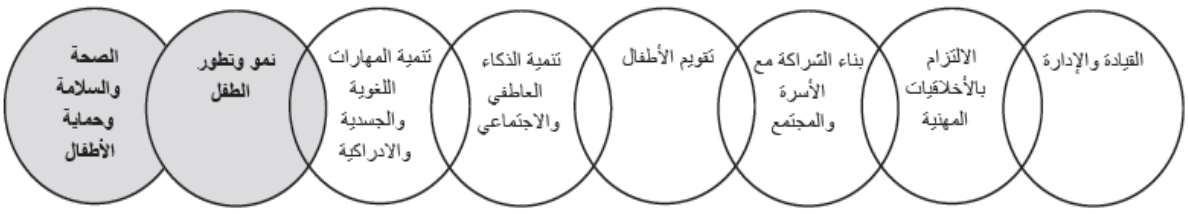
وتنمية الطفولة المبكرة أحد المشاريع الاستراتيجية ذات الأولوية المتقدمة لأجفند بالتوازي مع مكافحة الفقر بالتمويل الأصغر. وينفذ أجفند مشروعه لتنمية الطفولة المبكرة في 11 دولة عربية، هي السعودية (التي بدأ منها المشروع 1989 عام)، والبحرين، والإمارات، والكويت، وقطر، وعمان، والأردن، ومصر، والسودان، واليمن ، وسوريا. وقد سجل مشروع تنمية الطفولة المبكرة الذي يقوده برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) نجاحاً جديداً بحصول مركز تطوير رياض الأطفال /دبي على تقدير "فعال للغاية" من قبل لجنة الاعتماد الاكاديمي في دولة الامارات في جميع المجالات التقييمية الموضوعة وهي، المجال الأول: القيادة المدرسية، المجال الثاني: المدرسة كمجتمع، المجال الثالث: التوجه المدرسي نحو تعلم فعال، المجال الرابع: جودة البيئة الصفية، المجال الخامس: التطور الشخصي للطلاب، المجال السادس: نتائج التحصيل الطلابي وتقدمهم...

ويأتي التميز الذي حققه مركز دبي ملبياً لطموحات أجفند وتطلعاته لتعزيز الجودة النوعية في مشاريع الطفولة في المنطقة العربية. إلى ذلك فإن أجفند قد وضع بعض متطلبات والاشتراطات الضرورية لتنفيذ المشروع في الدول التي تدخل في منظومة أجفند لتنمية الطفولة المبكرة، وهي :وضع استراتيجية وطنية على مستوى كل دولة لتطوير الطفولة المبكرة وتنميتها، وتبني منهج حديث لرياض الأطفال، وتدريب معلمات ومشرفات رياض الأطفال، وتجهيز مراكز التدريب اللازمة لذلك.

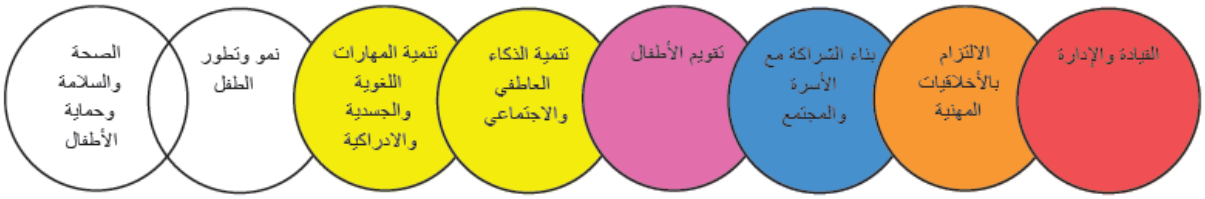
ب. برنامج الطفل العربي لتدريب وتأهيل المعلمات ومشرفات الحضانات ومراكز رياض الأطفال-الامارات – وزارة الشؤون الاجتماعية[13]

- تحصل المتدربة على شهادة معتمدة من وزارة الشؤون الاجتماعية والطفل العربي المعتمد عالمياً
- تشمل الدورات التدريبية كافة مجالات الكفاءات الأساسية لتطوير المعلماتوالمشرفات لمرحلة الطفولة المبكرة
- باجتياز المستوى الأول والثاني يمكن للمتدربة التقديم على اعتماد الزمالة الدولية في الطفولة

المستوى الأول (120 ساعة)



المستوى الثاني:



The Child Development Associate Credentialing Program in Dubai.

On the 30th of November 2013, CEO of the Council for Professional Recognition,Dr. Valora Washington joins Arabian Child to introduce the Child Development Associate (CDA) Credential TM and to congratulate the first group of candidates to be awarded in the Middle East

3. المملكة العربية السعودية

تضم المملكة ما يناهز 40 جامعة وكلية جامعية منها 21 مؤسسة حكومية و 6 جامعات خاصة و 18 كلية جامعية خاصة.

13 جامعة منها تشتمل على قسم رياض الاطفال وتمنح شهادة البكالوريوس، وبعضها يمنح الدبلوم والدراسات العليا.

من الجدير ذكره وجود عدد من الجامعات حديثة النشأة في مجال الطفولة المبكرة والتي تقدم خدمات ذو نوعية عالية مثل جامعة الأميرة نورة وجامعة الدمام ، كما أن بعض هذه اجامعات بدأ بالظهور في متاطق بعيدة عن العاصمة مثل منطقة القصيم. وإن دل ذلك على شيئ فإنه يدل على الاهتمام في تنمية الطفولة المبكرة والعمل على تطوير الموارد البشرية العاملة في هذا المجال.

وتدرك الحكومة الحاجة لبرامج تربوية أفضل ويظهر ذلك جليًا في الحضور القوي لبرامج التربية ما قبل الخدمة، إذ تقدّم 7 جامعات من بين 14 جامعة مسارات متقدّمة للمهتمين بالحصول على شهادات في التربية في مراحل الطفولة المبكرة وكذلك التربية الخاصة

1.3 الاعتماد والإشراف

Education in the country is under the responsibility of the ministry of education, the ministry of higher education, and the technical and vocational training corporation. There are, however, other authorities that provides their affiliates and children with kindergarten, elementary, intermediate, secondary and adult education. Such authorities are: the ministry of defense and aviation, National Guard and the ministry of interior. (Compiled by UNESCO-IBE 2010-2011)

The ministry of education is in charge of the following types of education" general education (elementary, intermediate and secondary); special education and adult education, as of 2003, oversees the general presidency of girls education which used to control kindergartens and

define study programs for girls education, teacher training colleges of education, adult education and illiteracy, vocational training for women.

The ministry of higher education is responsible of teachers training colleges and girls colleges

Ministry of labor and social affairs supervises the technical and vocational training corporation

Saudi national commission for childhood: formulate a general policy on child related needs in the country, organize relationships between the government agencies, formulate a national strategy ECE (achieved in 2011), follow up, monitor activities of regional and international bodies and institutions concerned with childhood, and encourage researches, studies and all forms of children's culture.

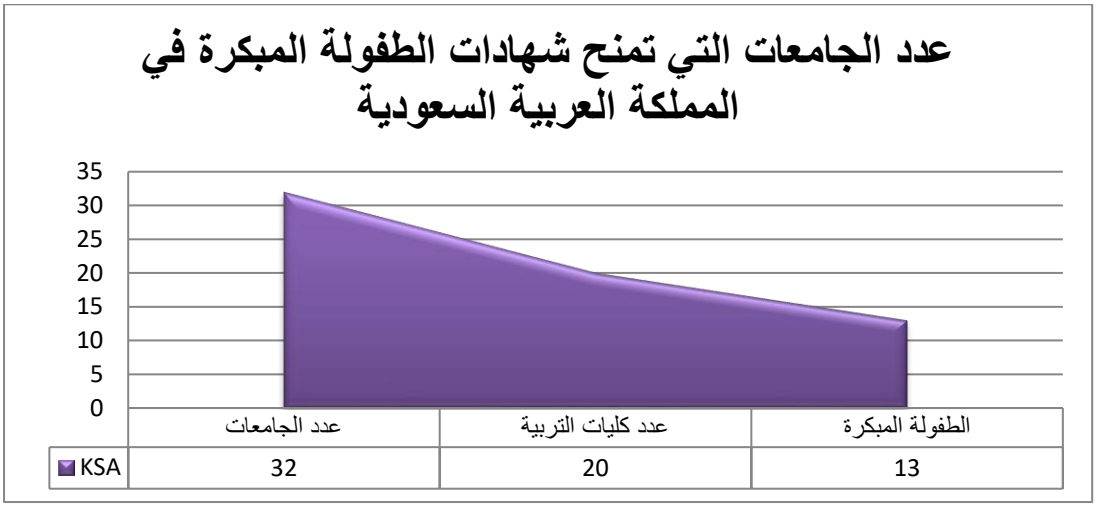
الجدول 6: الكفاءات المطلوبة للمعلمين (1996)

Level of education	Institutes and colleges	Admission requirements	Length of studies	Qualification upon graduation
Kindergarten	Female teachers secondary institute	Intermediate school certificate or equivalent	Three years	Secondary Institute Diploma
Elementary education	Girls intermediate education colleges/ teachers colleges	General secondary school certificate or equivalent	Four years	Intermediate College Diploma

2.3 الجامعات والكليات الجامعية

The universities in the country accept their full role in training and preparing teachers, the faculties of education instituted in these universities have among their objectives the following: prepare and graduate qualified staff; upgrade the educational and professional standards of the current general education teachers, principals, and administrators by offering various training courses in cooperation with the ministry of education.

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.3 المواد الأساسية

يركّز طلاب البكارلوريوس في التعليم الابتدائي على تقنيات التواصل كما يكتسبها الطفل. وينبغي أن يركّز المربون على مجموعة المهارات التي يكتسبها الطفل بما فيها اللغات (العربية والإنكليزية) واستخدام الكمبيوتر والمهارات التي يكتسبها الطفل بنفسه. وكذلك كانت طرق التدريس من المواد الأساسية غير أنه لم يتم التركيز بالشكل الوافي على صحة وعلم نفس الطفل.

وكذلك في ميدان التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، يعطى الطلاب موادًا في التراث الإسلامي والتنشئة المدنية الحديثة التي تتعلّق بأبرز المشاكل التي تواجه العالم والعالم العربي اليوم.

أما طلاب رياض الأطفال وكلهن من الإناث، فيتم التركيز في البرامج على صحة الطفل، وعلم النفس والتربية الأساسية. كما تدرّس مواد التعبير من خلال الفنون والتواصل غيرالشفهي لدى الطفل من خلال تعليم الطالبة كيف تحدّد الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلّم وكيف تتعامل معهم. وكذلك بالنسبة لمواد تكوّن المفاهيم لدى الطفل واكتساب مهارات القراءة والكتابة التي خصصت لها 12 ساعة دراسية معتمدة على الأقل.

الخطة الدراسية لجامعة نجران تعرض كنموذج في الملحق الأول، تمنح جامعة نجران شهادة البكالوريوس في التربية: اختصاص رياض أطفال (124 وحدة دراسية)

4.3 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية

تدرك الحكومة السعودية أهمية التعليم المهني بما أنه يؤّثر في المجتمعات الريفية ويحول دون هجرة الشباب إلى المدن ما قد يؤدي إلى نشوء أحزمة البؤس حول المناطق العمرانية. ولكن، كما هو الحال في دبي، تركّز الحكومة بشكل كبير على العمل اليدوي والمهارات المكتسبة التي قد تعود بالفائدة على ذوي الأوضاع الاقتصادية المتدنية. وتعرف مبادرة الحكومة بالمؤسسة العامة للتدريب المهني والتقني وهي تسعى لتلبية احتياجات السوق بالتركيز على الزراعة والتجارة.

لا تؤمن المؤسسات المهنية أو المنظمات غير الحكومية التدريب في ميدان التربية. وعلى الرغم من أنه ثمّة جامعة واحدة -وهي الجامعة العربية المفتوحة كما هو مذكور في دليل منظمات التنمية لعام 2010- مسجلّة على أنها منظمة غير حكومية تقدّم برامج في التربية ما قبل الخدمة. وثمّة بعض البرامج التي تؤمن لطلابها تدريبًا أثناء الخدمة غير أن مدى انتشار ذلك لا يزال غير واضح.

ومن الملاحظ أن اختصاصات رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة مفتوحة للإناث فقط فيما ثمة اختصاصات أخرى مثل المناهج وتقنيات التعليم مفتوحة للذكور والإناث. ولربما ينبغي ألا ننسى البعد الثقافي للملكة العربية السعودية التي تطبّق الشريعة الإسلامية.

وعلى الرغم من ذلك، تعتبر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رائدة في ميدان تحديث نظام التعليم العالي كما أنها أطلقت عددًا كبيرًا من المبادرات والمشروعات لضمان تقدّم التعليم العالي فيها لتلبية حاجات المجتمع.

1.4.3 مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية

لقد تم اقتراح مشروع لتطوير مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، بين المديرية العامة لتعليم البنات والخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية في عام 1407، على ان يتم تنفيذ المشروع وفق الاهداف التالية:

1. تطوير منهج ارشادي شامل لرياض الأطفال ودعم الخدمات التربوية المصاحبة له.
2. إعداد فريق من المدربات للقيام بمهام التدريب والإشراف على مستوى المناطق وعلى مستوى المملكة.
3. إقامة مراكز تدريب نموذجية لتدريب موظفات رياض الأطفال (مديرات، موجهات، معلمات على المنهج المطور في أربع مناطق في المملكة العربية السعودية).
4. تنظيم وتنفيذ دورات تدريبية أثناء الخدمة لموظفات رياض الأطفال لتأهيلهن ورفع أدائهن. الربط علمياً ونظرياً بين منهج تخصص رياض الأطفال في الكليات المتوسطة والمنهج المطور لرياض الأطفال.
5. تطوير البرامج المساندة لدعم وتكملة أنشطة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وبناء على ذلك تم تكوين لجنة تكون مسؤولة عن التنفيذ والمتابعة والتقويم مشكلة من قبل الإطراف الثلاث الموقعة على الاتفاقية. وتم الاستعانة بمستشارة محلية للمشروع وهي د. سهام الصويغ استاذة رياض الأطفال من جامعة الملك سعود.

أ. محتويات منهج التعليم الذاتي لرياض الأطفال:

1. مرجع المعلمة ودليلها. وهذا هو الكتاب المنهجي الذي يضع الأطر التربوية ومتطلبات المهنة من تربية وعلم وفن يخص رياض الأطفال وهو مكون من خمسة فصول.
2. خمسة كتب متفاوته الأحجام يتضمن كل واحد منها وحدة مفصلة ودقيقة صيغت بلغة مبسطة ومعلومات شاملة وقد تم فيها وصف الأنشطة اليومية بتفصيل مع الإشارة للمستويات الثلاثة من أعمار الأطفال كالآتي:
   - المستوى الاول: ثلاث سنوات.
   - المستوى الثاني: أربع سنوات.
   - المستوى الثالث: خمس سنوات.

وتساعد الوحدات التعليمية المعلمة أو غير المتخصصة في حقل رياض الأطفال من متابعتها لكافة دقائقها كخطة عمل موحدة.

3. كتاب يجمع خمس وحدات إضافية أخرى وقد كتب بأسلوب إرشادي جامع وموجز يحدد أنواع الأنشطة المختلفة ضمن البرنامج ويعطي المعلمة ذات الخبرة والتجربة أفكاراً متعددة.

ب. أهداف البرنامج:

1. تدريب قيادات رياض الأطفال على تنفيذ المنهج المطور لرياض الأطفال.
2. إتقان مهارات تدريب العاملات في رياض الأطفال على تنفيذ المنهج المطور.

ج. مدة البرنامج:
ومدة البرنامج تسعة أشهر موزعة على فصلين دراسيين

د. مميزات منهج تدريب قيادات ومدربات رياض الأطفال:

1. دمج المواد النظرية بالمواد العملية والتطبيق الميداني لتحقيق أكبر قدر من الفائدة من خلال تعزيز الاستيعاب والتعلم، لذلك يتحتم تنفيذ هذا البرنامج من خلال تواجد رياض أطفال ضمن المركز التدريبي.
2. يشتمل برنامج التدريب على وجهتين، الوجهة الأولى، المواد المتصلة بأداء المتدربة لتصبح معلمة كفا، الوجهة الثانية المواد المتصلة بأداء المتدربة لتصبح مدربة للعاملات في مجال رياض الأطفال.
3. يعتمد التدريب الميداني والتطبيقي على المنهج المطور لرياض الأطفال كمادة علمية أساسية بالإضافة للمراجع العربية والأجنبية الأخرى

2.4.3 ديوان الخدمة المدنية (وزارة الخدمة المدنية حالياً) على برنامج التدريب:

رفعت الرئاسة العامة لتعليم البنات معلومات عن البرنامج المقترح للتدريب إلى الديوان العام للخدمة المدنية لطلب الموافقة على تنفيذ البرنامج حتى يصبح برنامج التدريب نظامياً، وقد قررت لجنة التدريب وابتعاث موظفي الخدمة المدنية في اجتماعها رقم (35) وتاريخ 1412/9/17هـ الموافقة على تنفيذ برنامج (إعداد قيادات ومدربات في حقل رياض الأطفال) ومعاملة الملتحقات به بموجب ضوابط البرامج الإعدادية).
وفي عام 1414هـ، وتمت موافقة ديوان الخدمة المدنية على طلب الرئاسة العامة لتعليم البنات، منح منسوبات الرئاسة درجة إضافية بالسلم الوظيفي لقاء حصولهن على دبلوم (إعداد القيادات والمدربات في حقل رياض الأطفال) إذا توفرت الشروط التالية.

3.4.3 افتتاح مركز تدريب معلمات رياض الأطفال بالدمام

في العام الدراسي 1414/1413هـ تم افتتاح المركز الثالث لتدريب العاملات برياض الأطفال في المنطقة الشرقية (محافظة الدمام) ليقوم بتدريب العاملات بحقل رياض الأطفال في تلك المنطقة.
وفي العام الدراسي 1429-1430 تم افتتاح مركز جديد لتدريب العاملات برياض الأطفال، في منطقة حائل يتم تدريس العاملات بحقل رياض الأطفال في تلك المنطقة وبذلك يصبح عدد المراكز المفتتحة ستة مراكز.

4.4.3 النشاطات التدريبية لمراكز تدريب معلمات رياض الأطفال

من الأهداف الرئيسية لمشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال "تنظيم دورات تدريبية أثناء الخدمة لموظفات رياض الأطفال لتأهيلهن ورفع أدائهن" كما وأنه من أهداف إنشاء مراكز التدريب النموذجية "تدريب العاملات في حقل رياض الأطفال في مختلف المناطق التعليمية على استخدام المنهج المطور وتطبيق وحداته التعليمية بأسلوب تربوي هادف مع إمكانية التدريب على استحداث وحدات جديدة. لذلك فإنه قد تم إعداد برنامج تدريبي خاص لتحقيق هذا الهدف بعنوان "برنامج تدريب العاملات في حقل رياض الأطفال":

أولاً: إعداد خطة برنامج تدريب العاملات في حقل رياض الأطفال:
قامت الدكتورة بإعداد برنامج تدريبي خاص بعنوان (تدريب العاملات في رياض الأطفال) ومدة تنفيذه (ثمانية أسابيع) وذلك بهدف تدريب العاملات في رياض الأطفال بجميع فئاتهن (المشرفات والمديرات والمساعدات والمعلمات) في مختلف المناطق

التعليمية بالمملكة على تنفيذ المنهج المطور لمرحلة رياض الأطفال، ويقوم بالتدريب القيادات التي سبق إعدادهن في مراكز التدريب النموذجية في الرياض وجدة ويشمل هذا البرنامج المواد الدراسية التالية:

الجدول 7:المواد التي يشتمل عليها برنامج تدريب العاملات وعدد الساعات المقررة لكل مادة

التسلسل	المادة	عدد الساعات
1	الملاحظة العلمية وأهدافها	1
2	أسس برامج ومناهج رياض الأطفال	3
3	البيئة التربوية وتنظيمها والعوامل المؤثرة فيها	2
4	تنظيم الأركان التعليمية ودور المعلمة الفعال فيه	2
5	تنظيم الملعب الخارجي	1
6	تنظيم البرنامج اليومي ودور المعلمة فيه	2
7	التخطيط للروضة وأهميته في الإنتاج	2
8	التعامل مع طفل الروضة مبادئه ومهاراته	2
9	توجيه السلوك	2
10	بطاقة ملاحظة نمو الطفل	1
11	التخطيط لوحدة تعليمية	1
12	القصة وأنواعها ومواصفاتها	2
13	الأناشيد أهدافها وأنواعها	1
14	الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وأثرها في بناء شخصية الطفل الإسلامية	1
15	أساليب إثارة فكر الطالب	2

وقد تم البدء في تنفيذه منذ العام 1410هـ في مركز جدة والعام 1413هـ في مركز الرياض. ولتنفيذ المنهج المطور على أسس علمية صحيحة وفي جميع مناطق المملكة البعيدة عن المركز رأت المشرفات على تنفيذ المشروع في الإدارة العامة للتوجيه التربوي تسهيل انتداب موجهات رياض أطفال في مختلف المناطق والمحافظات في المملكة ليتم تدريبهن في إحدى المركزين (الرياض، جدة) في برنامج تدريب العاملات في رياض الأطفال) وذلك لتقوم بدورها في الإشراف على تنفيذ المنهج المطور لرياض الأطفال في منطقتها.
وقد تم في المركزين تدريب عدد كبير من الموجهات مما ساعد على نشر المنهج وتطبيقه في مختلف المناطق والمحافظات.

4. تحالف بين أجفند واليونسيف لتأسيس مركز إقليمي للطفولة المبكرة: بدأ برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند" وصندوق الأمم المتحدة للطفولة "يونسيف" مرحلة جديدة من الشراكة التنموية بالاتفاق على بناء تحالف لتأسيس مركز إقليمي لتنمية الطفولة المبكرة تحت مظلة الجامعة العربية المفتوحة (نيسان 2013) وتستهدف مذكرة التفاهم تعاون المنظمتين في مشروع تدريب معلمات رياض الأطفال، إلى جانب تنفيذ برنامج قاعدة البيانات حول الطفولة "ديف إنفو" التي تتوجه إلى صناع القرار والمعنيين بشؤون الطفولة المبكرة

4. تونس

قبل الثورة ،كا نت تونس تعتبر البلد المسلم الأكثر ليبرالية في شمال أفريقيا حيث تشجّع الحكومة حقوق المرأة بما في ذلك المساوة في النفاذ إلى التعليم. ونبلغ نسبة الإناث في التعليم العالي 59% (عن موقع وزارة التعليم العالي في تونس). وكانت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي قد عملت 193 مؤسسة بحث وتعليم عالٍ في تونس من بينها 24 معهد عالٍ للدراسات التكنولوجية وست معاهد عليا لتكوين المعلمين. وكذلك ارتفع عدد الجامعات الخاصة إلى 20 جامعة سنة 2006 (*EdStats, 2007*). و قد قامت الحكومة التونسية في جهد لدعم التعليم بتخصيص 20% من موازنتها التشغيلية للتربية. لكن الوضع قد تغير بعد الثورة. فقد أشار نورالدين الساسي ومصطفى النيفر في " دراسة حول السياسات في مجال تكوين المعلمين في تونس وتعيينهم في تونس"، إلى أن القطاع التعليمي شهد اصدار العديد من النصوص التنظيمية لما بعد الثورة تتعلق بإجراءات استثنائية في تعيين النوظفين في القطاع العام لا سيما المرسوم المؤرخ في 14 ماي 2011 والأمر المصادق عليه من قبل المجلس التأسيسي في 25 جوان 2012 (قابل للتطبيق فقط في عام 2012).

هذان النصان القابلان للتطبيق في الوظيفة العمومية يحددان بالخصوص طريقة اختيار المدرسين من قبل وزارة التربية. كان تصور قانون 2012 في نفس اتجاه مرسوم 2011 وذلك استجابة للضغوط الاجتماعية والسياسية القوية التي ترمي خلال هذه السنوات التي تطورت خلالها البطالة(أكثر من 700000 في سنة 2012 منهم 200000 من خريجي التعليم العالي) إلى تثمين المعايير الاجتماعية على حساب معايير الكفاءة. لقد تجسد هذا التثمين للمعايير الاجتماعية بالكيفية التالية: في ترتيب المترشحين تخصص 60% من النقاط لمعياري السن وسنة الحصول على الشهادة (كلما كان المترشح أكبر سنا كانت شهادته أقدم فيحصل على عدد أكبر من النقاط) وتسند 40% فقط من النقاط لتقييم كفايات المترشحين عن طريق اختبار تقني.

فضلا عن ذلك، تعطى الأولوية في التعيين لفئات مختلفة كالتالي:

5% من الخطط مخصصة لفرد من كل عائلة أفرادها عاطلون عن العمل، تعيين آلي لفرد من كل عائلة شهيد، تعيين آلي للأشخاص ضحايا المظالم، حصص لتعيين أشخاص معوقين.

هذه الإجراءت الاستثنائية للتعيين التي أعطت لمعايير الكفاءة مكانة ثانوية فرضها السياق والضغوط الاجتماعية والسياسية ، وسوف لن يغيب أثرها السلبي على تطور جودة التعليم.

تعاني الحضانات ورياض الاطفال في تونس من التجاوزات القانونية لدفتر الشروط المفروض من قبل وزارة شؤون المرأة والأسرة وعدم اتصياع الرياض الدينية لهذه الشروط.

لمحة عن واقع الطفولة المبكرة ما بعد "الثورة"

منذ اندلاع الثورة، انتشرت رياض أطفال قرآنية أنشأتها جمعيات دينية، هذه الروضات تعطي الأطفال تربية دينية مكثفة. لقد أنشئت هذه الرياض من قبل جمعيات دينية بعد الثورة، رفضت ولفترة طويلة الامتثال للقانون والقبول بإشراف وزارة شؤون المرأة والأسرة، ولا تطبق كراس الشروط الذي ينظم نشاط رياض الأطفال في تونس.

تدريب العاملين في هذه الرياض يقسم إلى ثلاثة مرّات في الأسبوع بمعدل ست حصص يومياً تستغرق كل منها 5 ساعات. وتختلف مهارات المتدربات من عاملات يسعين إلى صقل مهارتهن أو ملتحقات جدد يتدربون للعمل في الرياض القرآنية. فالتدريب الأساسي مكون من 25 ساعة لمدة خمسة أيام الذي يرتكز على تعلم التلاوة الصحيحة للقرآن و تجويده.

انتشار الرياض القرآنية زاد في تعقيد الوضع بالنسبة لقطاع يعاني أصلا من قلة التنظيم بسبب كثرة الدخلاء عليه وفق السيدة نبيهة التليلي وتدرس وزارة شؤون المرأة والأسرة حاليا امكانية اعادة العمل بنظام الترخيص فيما يتعلق بإنشاء رياض الأطفال عوضا عن نظام كراس الشروط الذي تم اقراره في 2003، وذلك بغرض مزيد احكام سيطرتها على القطاع. كما أطلقت برنامجا للرفع من عدد متفقديها من 18 إلى 30، في انتظار تشغيل 30 متفقدا إضافيا في سنة 2014. في الوقت نفسه، من

المنتظر أيضا زيادة عدد المرشدين البيداغوجيين من 98 حاليا إلى 300، من أجل تعزيز التأطير بالنسبة للعاملين في قطاع رياض الأطفال.

من جهة أخرى، تم اتخاذ تدابير فيما يتعلق بتأهيل مربيات رياض الأطفال. فقد تم توقيع اتفاقية مع وزارة التشغيل والتكوين المهني لإطلاق برنامج موحد للتدريب لفائدة المربيات، والهدف هو قطع الطريق على بعض الجمعيات الدينية التي كانت قد أنشأت مراكز تكوين خاصة بها. و في هذا الصدد تقول فوزية جابر، المديرة العامة للطفولة بوزارة شؤون المرأة: "لقد وضعنا قائمة من 19 مركزا للتدريب المهني لمربيات رياض الأطفال تكون تحت إشراف وزارة شؤون المرأة والأسرة. وسوف نعتبر أن المربيات اللاتي لم يتخرجن من هذه المراكز، تعملن خارج اطار القانون".

1.4 الاعتماد والإشراف

يوجد في تونس، أربعة أنواع من المراكز التي تستقطب الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

1- **وزارة التعليم العالي والبحث العلمي** معاهد عليا لتكوين المعلمين

2- **وزارة شؤون المرأة والأسرة والطفولة: رياض الأطفال** (من 3 إلى 5 سنوات): هي مؤسسات اجتماعية تربوية تشرف عليها وزارة شؤون المرأة والأسرة والطفولة وتنتمي إلى القطاع الخاص أو السلطات المحلية شبه الرسمية أو إلى جمعيات مختصة

3- **وزارة الشؤون الدينية: الكتاتيب** (من 4 إلى 5 سنوات): تهتم هذه المؤسسات التعليمية بالأطفال من سن الثالثة ومهمتها تعليم الأطفال القرآن بالإضافة إلى الكتابة والقراءة والحساب. والكتاتيب تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية

4- **وزارة التربية والتكوين: السنة التحضيرية** (5 سنوات): السنة التحضيرية جزء لا يتجزأ من التعليم الأساسي غير أنها ليست إلزامية. تشرف عليها وزارة التربية والتكوين وهي موجودة في المدارس الابتدائية الرسمية والخاصة والمؤسسات شبه الرسمية (*National Report on the Development of Education*, 2004.)

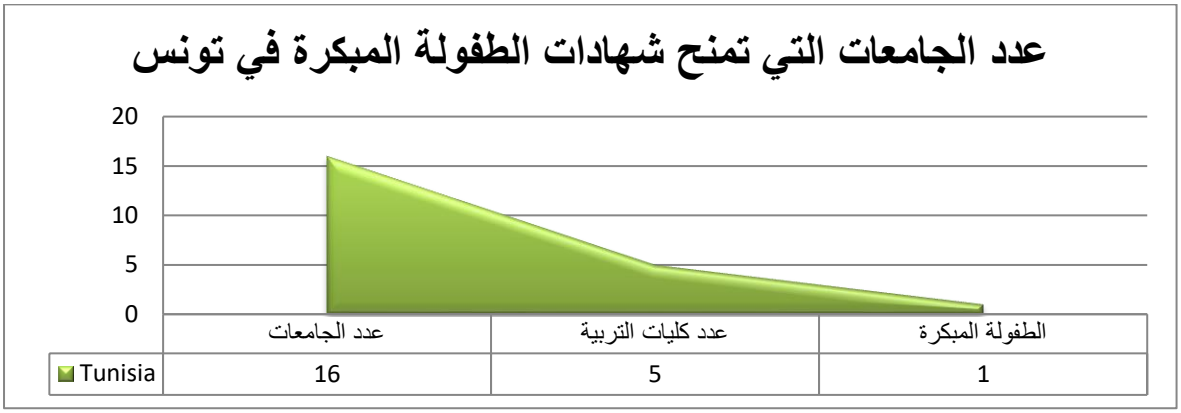
دور الحضانة (من شهرين إلى سنتين)

2.4 الجامعات والكليات الجامعية

يمكن تصنيف معلمي رياض الأطفال في تونس إلى فئتين:

- **المختصّون**: هم المتخرجون من المعاهد التابعة وزارة شؤون المرأة والأسرة والطفولة وعدد من معلمي المرحلة الابتدائية (المرحلة الأولى من التعليم الأساسي)، بما فيها الجامعات والمعاهد العليا لتكوين المعلمين.
- **غير المختصون**: تضم هذه الفئة أولئك الذين أتمّوا السنة السابعة من التعليم الثانوي (الصف الحادي عشر) أو أكثر ولكنهم لم يحصلوا على أي تدريب أساسي في هذا المجال، لذلك تنظّم لهم دورات تدريبية لتحضيرهم لمهامهم.

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.4 المواد الأساسية

من بين المواد الأساسية التي تدرّس في جامعة السابع من نوفمبر نجد صحة الطفل وتربية الطفل وعلم نفس الطفل والتربية الخاصة واللغات والنظريات وتقنيات التواصل وطرق التدريس.

في سنة 2005-2006، كان هناك 178 مؤسسة عامة للتعليم العالي من بينها 13 جامعة حكومية و 24 معهدًا عاليًا للدراسات التكنولوجية وست معاهد عليا لتكوين المعلمين أنشئت سنة 1991 في كل من سوسة وسبيطلة والقيروان وقفصة والكاف وقربة. ويتدرّب الطلاب المنتسبين إلى هذه المعاهد لمدة سنتين للحصول على دبلوم عند تخرّجهم عندما يصبحون إما أستاذًا مساعدًا يكون مسؤولاً عن التعليم العام في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال أو مفتشًا في المدارس الابتدائية يكون مسؤولاً عن تأمين التدريب المهني في أحد المعاهد العليا لتكوين المعلمين (موقع وزارة التعليم العالي وموقع المعاهد العليا لتكوين المعلمين).

ويغلب فيه تكديس المواد والمعارف بالسنة الأولى، نماذج تطبيقاتية (applicationniste) ومصاحبية (compagnonnage)بالسنة الثانية، غياب مرجعي للتكوين، غياب الربط بين التكوين الأساسي والتكوين المستمر.

ومن بين المواد الأساسية التي تدرّس في هذه المعاهد الستة، تدريب متعدد الاختصاصات في السنة الأولى مصمّم ليعرّف المعلمين بمختلف المواضيع مع التشديد على اللغات بما فيها العربية والفرنسية والإنكليزية. وتعطى كذلك مواد عامة مثل علم النفس العام وفلسفة التربية. وفي السنة الثانية، يركّز الطلاب على الأطر النظرية والعملية في ميدان التربية. وتتضمن العلوم التربوية كما هي معروفة في تونس علم نفس الطفل ومنهجية التعليم ونظم المدرسة. أما الجانب التطبيقي فهو فترة تدريبية في صف تحت الإشراف. ويشترك الطلاب كذلك في عملية مراقبة سير العمل في الصفوف وتحليل ظروف التعلّم وتطبيق طرق التدريس[14].

الجدول 8: المنهج التعليمي للمعاهد العليا لتكوين المعلمين

السنة الأولى 30 ساعة، السنة الثانية 28 ساعة
اللغات: عربية، فرنسية، أنجليزية
علوم: رياضيات، إيقاظ علمي: علوم طبيعية،
إعلامية
مواد اجتماعية: تاريخ، جغرافيا، تربية إسلامية، تربية مدنية
علوم التربية: فلسفة التربية، علم النفس العام، تعلمية المواد، بيداغوجيا عامة، علم نفس الطفل، تراتيب مدرسية
تربية فنية: فنون تشكيلية، خط، موسيقى

تربية تقنية
تربية بدنية
تربص بيداغوجي تطبيقي
مواد اختيارية: إعلامية أو أنجليزية أو تربية ما قبل مدرسية

إدارة المعاهد العليا لتكوين المعلمين[15]،

المعهد العالي للإدارة في مرحلة الطفولة هي هيئة إدارية عامة ذات شخصية اعتبارية واستقلال مالي. تم إنشاؤها بواسطة قانون المالية 1990 بالنسبة للإدارة بتاريخ 30 ديسمبر 1989. المعهد هو مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي تحت إشراف وزارة شؤون المرأة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي (جامعة قرطاج) من حيث العلم و التدريس.
تعمل إدارة المعاهد إلى التأكد من أن محتوى التدريب في « LMD » يتسق مع تطور المعرفة ويلبي احتياجات سوق العمل.
يمكن للطلاب الذين تخرجوا من المعهد أن يعملوا في مؤسسات الأطفال والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الحدائق العامة والمدارس الخاصة، ونوادي الأطفال ومراكز كمبيوتر للأطفال، ومراكز المراقبة للقاصرين، والسياحة (الترفيه والهاء)، والصحة (الرسوم المتحركة للطفل مريض).

يمكن للطلاب الحاصلون على شهادة البكالوريا الالتحاق بالمعاهد العليا لتكوين المعلمين الذين يتوفر فيهم الشروط التالية:

- عدم تجاوز سن 23 سنة.
- القدرة على تعاطي الأنشطة الرياضية (لا يكون المترشح معفى من مادة التربية البدنية عند حصوله على البكالوريا)
- اجتياز اختبار نفسي تقني وفحص طبي شامل بنجاح.

يتسم التكوين بالمعاهد العليا لتكوين المعلمين بالشمولية باعتبار حاجة المرحلة الأولى من التعليم الأساسي إلى مدرسين متعدّدي الاختصاصات هذا إلى جانب ما يسمح به هذا التكوين من توفير لإضافات علمية وتقنية تساعد المعلم على ممارسة مهنته بأوفر حظوظ النجاح.

تعتمد طرق التعليم على الجمع بين النظري والتطبيقي – العمل ضمن مجموعات – ودعم التكوين الذاتي . يتمم هذا التكوين بأنشطة ثقافية واجتماعية يتعاطاها الطالب بهدف إيناسه بتقنيات التواصل والتنشيط وتسهيل تعامله مع الوسط الخارجي.

- تدوم الدراسة بالمعاهد العليا لتكوين المعلمين سنتين
- **يمنع الرسوب بالمعاهد العليا لتكوين المعلمين**
- المواظبة على الدروس إجبارية.
- يتلقى التلميذ المعلم خلال السنتين الأولى والثانية تكوينا عاما متعدد المواد. وتشتمل السنة الثانية، علاوة على ذلك، على تربص بيداغوجي تطبيقي.

تضبط طبيعة كل مادة ونظام دروسها و الحجم الأسبوعي لساعات تدريسها وكذلك مدد وضوارب الاختبارات المتعلقة بها بالنسبة لكل سنة من سنتي الدراسة.

4.4 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في تونس

تعتبر تونس البلد الوحيد الذي لديه جهاز كامل للتكوين المستمر لكل أسلاك التعليم. ولهذا الغرض، أحدثت إدارة مركزية للتكوين المستمر، ومؤسسة لتقديم خدمة التكوين (مركز وطني لتكوين المكونين - CENAFFE ، و25 مركزا جهويا للتكوين المستمر،إلى جانب تخصيص الميزانية اللازمة لذلك، وتفرغ جزئي لبعض المدرسين للإسهام كمكونين في تكوين زملائهم، وبرنامج وطني وبرامج جهوية للتكوين)، يكتسي هذا النص درجة كبيرة من الأهمية،فبتـأسيسه للتكوين المستمر

كحق وواجب بالنسبة إلى المدرسين فهو يؤشر **للتقدم نحو تمهين المدرسين الذي من شأنه تحسين جودة التعليم** عن طريق تحسين أدائهم.

وبالفعل، ففي فترة إصدار هذا القانون، كان هناك 60000 معلم بالمدارس الابتدائية، ما يعني أنه إذا تم التكوين في زمن التدريس فذلك يؤدي إلى خسارة 600000 يوم تدريس، دون اعتبار أنواع تكوين أخرى جارية حول موضوعات أخرى. لذلك قررت وزارة التربية دون مفاوضات مع النقابة إجراء التكوين خارج أوقات العمل. ولم تتأخر ردة فعل النقابة التي قررت **مقاطعة التكوين**. مما شكل ضربة عنيفة للمقاربة بالكفايات كما لتجديدات أخرى.

وكما اشارت السيدة نبيهة كمون التليلي رئيسة الغرفة النقابية الوطنية لرياض الاطفال بمقر الاتحاد التونسي للصناعة والتجارة والصناعات التقليدية الى أهم الإشكاليات التي يشكو منها القطاع خاصة منها ظاهرة تنامي ما اصطلح على تسميته بالرياض القرآنية والتي اعتبرتها مؤسسات لا تخضع لأية سلطة إشراف بل تخضع لقانون الجمعيات التي لا تتابع ما تلقنه هذه الرياض للأطفال. كما اشارت الى نوعية المادة المقدمة بالكتاتيب ومدى احترامها لخصوصية المؤسسة ومراعاتها لمصلحة الطفل واحتياجاته في كل مرحلة عمرية. واعتبرت ان بعث الكتاتيب بالأقسام التحضيرية كان نتيجة قرار سياسي سابق بالتنسيق مع وزارة التربية حيث بلغ عددها حاليا 1200 كتّاب يضم 57 ٪ منها قسما تحضيريا. وقالت السيدة نبيهة ان الرياض القرآنية والكتاتيب لم تفتح ابوابها بصفة مجانية لنشر الاسلام بل انها رياض تجارية متخفية تحت غطاء الدين.

1.4.4 برنامج تعميم أقسام السنة التحضيرية

في العام 02/2001 يعتبر هذا البرنامج من المبادرات الهامة إذ يمكن أطفال الـ5 سنوات من الاستفادة من برامج التربية قبل المدرسية بما ييسر إدماجهم في الوسط المدرسي ويمكنهم من دخول مرحلة الدراسة بأوفر حظوظ النجاح علاوة على انه يعزز مبدأ تكافؤ الفرص بين كل الأطفال

2.4.4 إشراك المجتمع المدني في بعث رياض الاطفال بالمناطق الريفية والأحياء الشعبية:

ساهم هذا البرنامج في تمكين أطفال هذه المناطق من الاستفادة من خدمات التربية قبل المدرسية من خلال إحداث رياض أطفال تابعة للجمعيات ومدعمة من قبل الدولة نظرا لعدم إقبال القطاع الخاص على الاستثمار في هذه المناطق. وكما اشارت السيدة نبيهة كمون التليلي رئيسة الغرفة النقابية الوطنية لرياض الاطفال بمقر الاتحاد التونسي للصناعة والتجارة والصناعات التقليدية الى أهم الإشكاليات التي يشكو منها القطاع خاصة منها ظاهرة تنامي ما اصطلح على تسميته بالرياض القرآنية والتي اعتبرتها مؤسسات لا تخضع لأية سلطة إشراف بل تخضع لقانون الجمعيات التي لا تتابع ما تلقنه هذه الرياض للأطفال. كما اشارت الى نوعية المادة المقدمة بالكتاتيب ومدى احترامها لخصوصية المؤسسة ومراعاتها لمصلحة الطفل واحتياجاته في كل مرحلة عمرية. واعتبرت ان بعث الكتاتيب بالأقسام التحضيرية كان نتيجة قرار سياسي سابق بالتنسيق مع وزارة التربية حيث بلغ عددها حاليا 1200 كتّاب يضم 57 ٪ منها قسما تحضيريا. وقالت السيدة نبيهة ان الرياض القرآنية والكتاتيب لم تفتح ابوابها بصفة مجانية لنشر الاسلام بل انها رياض تجارية متخفية تحت غطاء الدين ويجب التركيز على الارتقاء بجودة الخدمات من خلال انجاز الدراسات لتشخيص واقع التربية قبل المدرسية وإبراز الصعوبات واقتراح خطة عمل متكاملة.

5. لبنان

Lebanon is one of the counties that was hugely impacted by the Arab Spring revolutions in the region. Up to 2010, Lebanon had made tremendous effort in highlighting ECE and regulations in the teacher status specifically in the EC field. However the Syrian influx of Syrian refugees and the political instability that has swept the country has shifted the needs to emergencies and crises management thus pooling all the efforts in that area

1.5 الاعتماد والإشراف:

Higher education in Lebanon composes of Technical and Vocational Institutes, University Colleges, University Institutes and Universities. The Ministry of Education and Higher Education administrates the private and public sectors and Technical and Vocational Institutes are under the Directorate General of Technical and Vocational Education Directorate General of Higher Education has responsibility for University Colleges, University Institutes and Universities. *(UNESCO.2005) 20*. The Lebanese University is the only public institution.More than 160,000 students are enrolled in Lebanese higher education institutions. Half of these students are in the Lebanese University; the other half is distributed over 45 private higher education institutions. Among these private establishments, there are universities, and institutes and colleges of technology or faculties of religious studies.

There is no unified system of graduation in Lebanon. The types of degrees or diplomas offered by each of the Lebanese universities or institutions depend on the fact that the corresponding establishment has a French education background or an American one. Therefore, one may find a credit system in one university and an annual system in another or even both as is the case at the Lebanese University. The system also depends on the international/national affiliation of each institution. The majority of the Faculties at the Lebanese University offer a "Maîtrise" in a particular subject which is equivalent to the Baccalaureate + 4 (years). The same degree is offered at the University of Saint Joseph. The American University of Beirut and all other institutions with the same background offer a Bachelor's degree which is equivalent to Bac + 3 (years) or Bac + 4 (years) in some areas of studies.

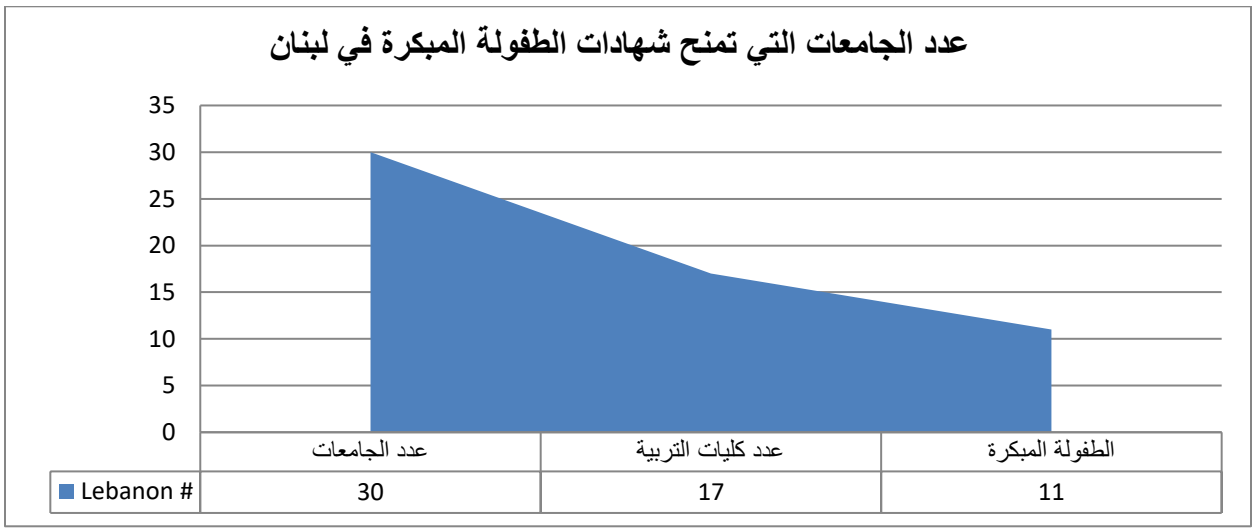
There is a wide range of certification options available; from BA, MA, BT, LT, TS, LS, TD to PhD in education /ECE education. Public sector employment eligibility conforms to professional qualifications in pre-service programs such as B.Ed, and M.Ed, in addition to a TD in some cases, whilst the non-state sector is flexible in its recruitment entry requirements and has few rigorous rules on professional qualifications. Consequently, there is little compulsion to abide by any formal criteria for teacher recruitment. This fact explains the low ratio of students at the tertiary level in Lebanon. Education degree programs attract between 1 per cent and 4 per cent of students at the tertiary level in, these are extremely low ratios by any standard, compared to Jordan (20 per cent), and Palestine (27 per cent). UNDP2009.

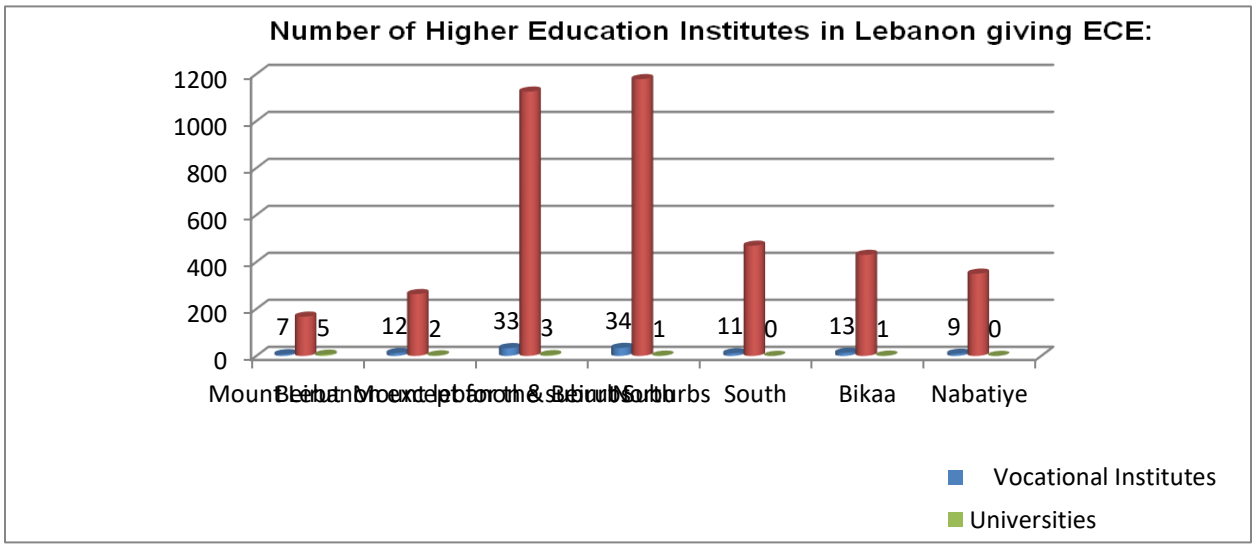
Efforts to implement the European LMD system together with the associated ECTS have been successful at the Lebanese University and in a few other private institutions. Some Faculties at both the LU and the private sector offer postgraduate studies.

Teaching certificate The Teaching Certificate program is designed to help school teachers conduct their classes scientifically. The candidate is not required to hold a university degree to join. This program will cater to ECCD/Elementary school teachers who are already teaching in a school but do not hold a university degree. To qualify for admission, a candidate must hold a Lebanese Baccalaureate Part II or its equivalent. The candidate must prove English/French language proficiency and complete a practicum at a school or daycare.

2.5 الجامعات والكليات الجامعية

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول





3.5 المواد الأساسية

There is very little variation between the providing universities vis-a-vis the curriculum and course work description. Almost all programs offer a general education core and an option of one of different specializations Programs of early childhood education have plus or minus the following courses: Introduction to Early Childhood Education - Early Childhood Curriculum - Children's Literature - / Early Childhood Education - Senior Project / Early Childhood Education, Health. . The curriculum generally includes: Principles of education and methods of teaching, Child development and counseling, School organization and classroom management, Language and methods of teaching, Mathematics and methods of teaching, Science and methods of teaching, Social studies and methods of teaching, Arts/Practical arts and methods of teaching, Health and physical education and Practice teaching. Some of these certificates are usually accredited by international awarding bodies such as EDI (Education Development International) that deliver international qualifications accreditation from the UK to registered centers worldwide. The Certificate in Education Principles and Practices (EPP) provides a teaching qualification which conforms knowledge and understanding of core educational principles and the ability to teach

4.5 التعليم المهني

Licensing Conditions for the Establishment and Operation of Private Day cares in Lebanon clearly state in article 14, that any staff working in daycares should abide by the following conditions:

- No one should be less than eighteen years old or older than sixty four
- The supervisor should hold a university degree in social sciences, psychology, education, public health, nursing or early childhood education
- The caregiver should hold a certificate in ECCD or a related field.
- Nurses should hold a nursing degree with the permission to practice from the Ministry of Public Health, she could work as a part time if the nursery has less than 20 children
- Assistant nurse should have a vocational degree with the permission to practice from the Ministry of Public Health
- The assistant supervisor could be the registered nurse or one of the caregivers. There should be a variety in the staff's specializations. Minister of Public Health. *(127/2002-2003 on March 3 2003)*

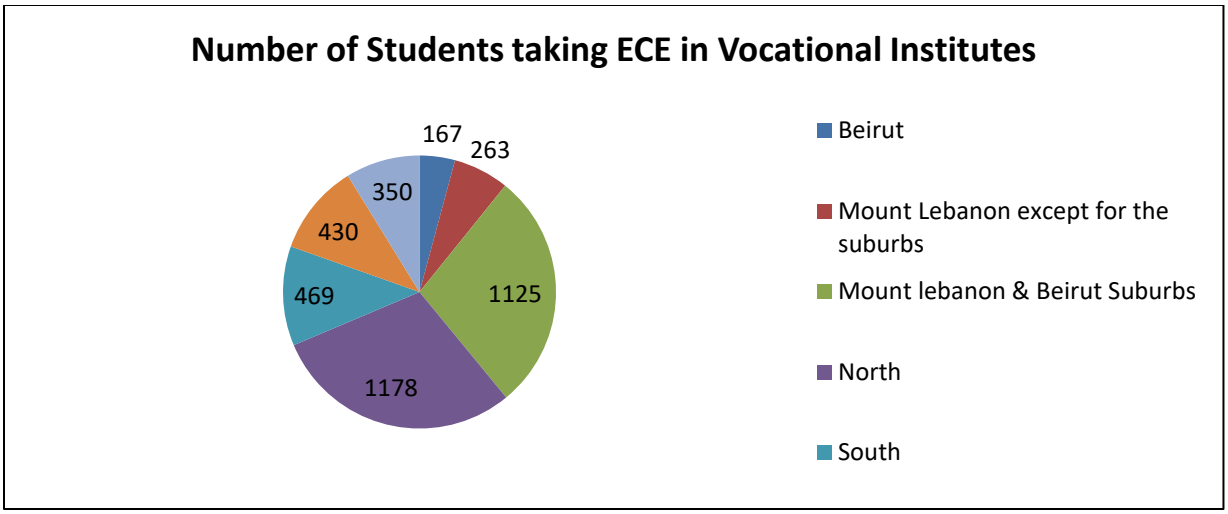
Technical and Vocational Institutes are under the Directorate General of Technical and Vocational Education Directorate. In 1999-2000, the MEHE has developed new guidelines for the certification criteria for the following diplomas/certificates:

الجدول 9: معايير الشهادات المهنية في لبنان

Program	Entry Level / Graduation Requirement
BP Brevet Technique	Middle School Level 4 + 1 year
BT – Baccalaureate Technique	National Brevet + 3 years
TS – Technique Superieure	National Baccalaureate II + 3 years or BT + 3 years
LT – License Technique	TS + 2 years
LET – License Education Technique	LT + 1 year

www.informs.gov.lb

The BT/LET programs are the most commonly related to ECE. The BT needs a minimum entry level fixed at successfully accomplishing the first secondary level and a minimum age of 16 years. The BT/TS program aims at developing teacher competencies in the areas of teaching preschoolers aged 3-5 years. It is spread over period of 3 full years covering in the first and second year: General knowledge, Principles of education and methods of teaching, Child development and counseling, School organization and classroom management, Language and methods of teaching, Mathematics and methods of teaching, Science and methods of teaching, Social studies and methods of teaching, Arts/Practical arts and methods of teaching, Health and physical education in addition to first aid, Psychometricity and Practice teaching in the third year. Graduation requirements are culminated by a final national exam in the third year. The LT program on the hand is geared towards developing teachers for the age group 3-12 years with a minimum entry level of a successful achievement of the Baccalaureate or the BT. The program extends over a period of 3 years with more emphasis on the theoretical and practical levels. Besides a minor difference in course work in the first year there is practically no difference between the BT and the LT programs. Both programs include foreign languages mainly French and English as core requirements. The BP program is under the jurisdiction of the Ministry of Labor, in addition to DGHE.



The vocational curricula contents of pre-service certification programs are still outdated despite the recent reforms introduced by the ministry. The course work does not fully reflect the emerging global trends in pedagogical methods or the Lebanese labor market specifications specifically in the ECCD field. The BT program is more on the in-service than the pre-service end mainly due to the missing link between theory and practice in the areas of teaching methodology, and developmentally appropriate practices. There is a striking deficiency also in the areas of educational technology, foreign languages and differentiation teaching strategies. The scope of the program is still shallow offering little focus on content and assessment strategies. The lower qualifications however are forcefully justified as a practical necessity in remote and disadvantaged areas where there is a poor representation of universities.

On the positive side the linkage of the LT program with the universities such as LU and USG, has been successful in providing a wider coverage in extending the teacher competencies especially in the areas of implementing developmentally appropriate practices and instructional delivery.

Given the continuously precarious political situation in Lebanon, there has been a great deal of focus on in-service training built into every education project and initiative at the government level and also those offered by private and civil society sectors

These include civil society organizations offering largely in-service programs of teacher education, as well as pre-service for the non-formal education sector but also for the formal programs. In-service initiatives can be classified into two types: Long term i.e. covering a period of one to two years providing a systematic professional training program with formal milestones, certification, equivalence or nationally recognized standards; and short term encompassing seminars, conferences and workshops looking nothing more than a series of events. Notable NGOs running pre-service and in-service programs are listed in Table 15. These will continue to grow in response to in-house teacher training needs for their regular basic education programs. In recent years the in-service training offered by state and non-state providers has been

proliferating with many variations in the type of training and its duration There has been a range of options, from very traditional cascade oriented theoretical trainings to well designed tailor made courses for specific target audiences. n the innovative programs such as: Child to Child, Better parenting, Children Rights, Inclusive Education, MOCEP and also some of the government's recent commitments to emerging challenges of health, child labor, rights, IT, and gender .

الجدول 10: الجمعيات غير الحكومية التي تمنح شهادة تطبيقية في الطفولة المبكرة

Name	Type of Education	Aims/In-service
Islamic Charitable Society & the needy -Tripoli	Assistant care taker BP	Training one year (6months) from 0 till 3 years.
Association of Consolation and Social Service/Sidon	Assistant care giver BP	One school year (0-3 years)
Imam Sader Foundation in Tyr	Assistant care taker BP	One school year (0-3 years)
The Social Movement in all Lebanon	Assistant care taker BP	One school year (0-3years)
Mother and Child Welfare Association	BP Childcare worker certificate BP	One school year/s(0-3 years) In-service, monitors, Club Children
Ahlouna -Saida	BP Childcare worker certificate BP	One school year/s(0-5 years) In-service, monitors, Club Children
YMCA	BT/LT Childcare worker certificate	Two school years (0-5 years) In-service, monitors, Club Children
Al Mabarrat	BT/LET Childcare worker certificate	Three school years (3-8 years) In-service, monitors, Club Children

www.informs.gov.lb

6. الأردن

Early Childhood Education (ECE) in the public sector is reasonably new to Jordan, although private sector kindergartens (KGs)1, established through voluntary organizations and religious schools, have a remarkable constancy dating back the 1860s. With this historical precedent, Jordanian public education reforms have placed impressively strong emphasis on early childhood development. The kingdom was among the first in the region to adopt a legal framework for

ECE from the very early stages in the development of its education reform program. Immediately following the First National Conference for Education Development in 19872, Jordan developed and adopted Education Act No. 3 (1994), which established kindergarten as a formal, non-compulsory educational cycle for the age group 4-6 years. Additionally, as of 2007, Jordan was one of six countries in the world to develop an ECD framework along with indicators and benchmarks to measure and evaluate progress3. Although the first 15 public KG classrooms were only established in 1999, great strides have been made to steadily expand the number of KG classrooms in MoE schools to a total of 983 KG classrooms and 950 trained KG public school teachers at the start of the 2011-2012 school year 4[16] ECCD has witnessed progress in In 2005/06m the number of kindergartens increased 10.9% in comparison with recent years, 1999/2000.

According to MOEHE the ratio of caregivers with intermediate diplomas decreased from 47.3% in 1999/2000 to 29% in 2004/5.

Some facts and statistics according to ***National Center for Human Resources Development***

الجدول 11: نسبة العاملين في الطفولة المبكرة حسب المؤهلات

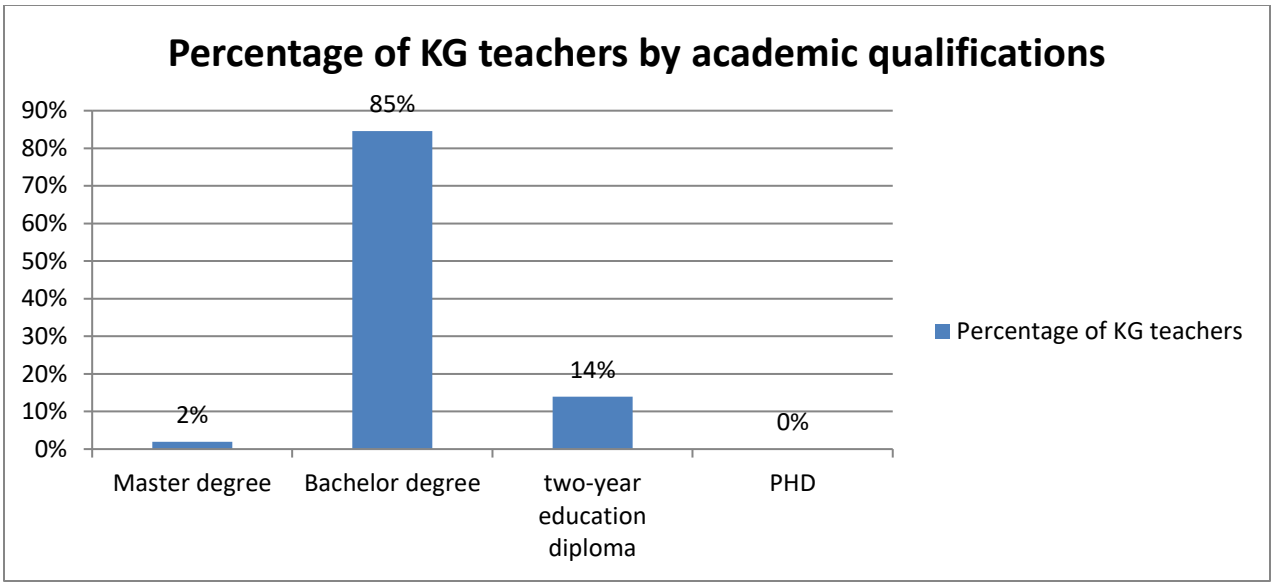
	Master degree	Bachelor degree	two-year education diploma	PHD
Percentage of KG teachers	1.9%	84.6%	13.9%	0%

Source: *National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project, November, 2012*

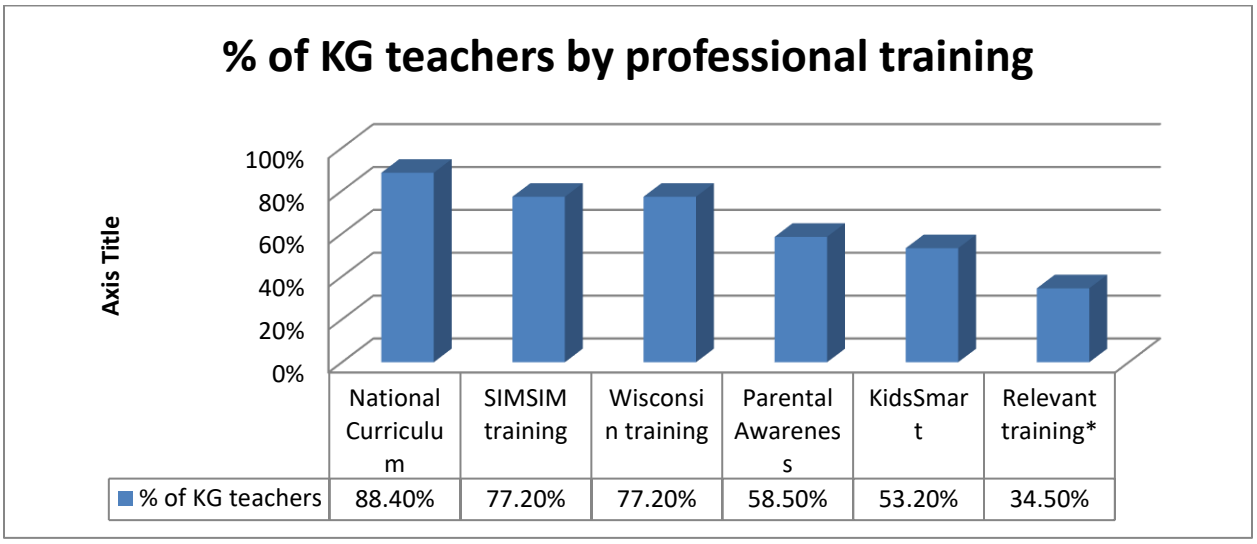
الجدول 12: نسبة رياض الأطفال حسب سنوات الخبرة

	more than 10 years	**more than 5 but up to 10 years**	**Less than 5 years**
% of KG teachers	5%	45%	51%

Source: *National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project, November, 2012*



Source: *National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project, November, 2012*



Source: *National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project, November, 2012*

* KG programs such as development of physical environment, ISO system-Quality Assurance, Child Abuse, Think first

1.6 الاعتماد والإشراف

Under the current system, KG is considered a formal, but : non-compulsory stage in the education system. KGs in Jordan can include up to two years (**KG 1** – run by the private sector, and **KG 2**, run by both public and private).

Ministry of Social Development (MSD): Stages before preschool Birth-3 years.

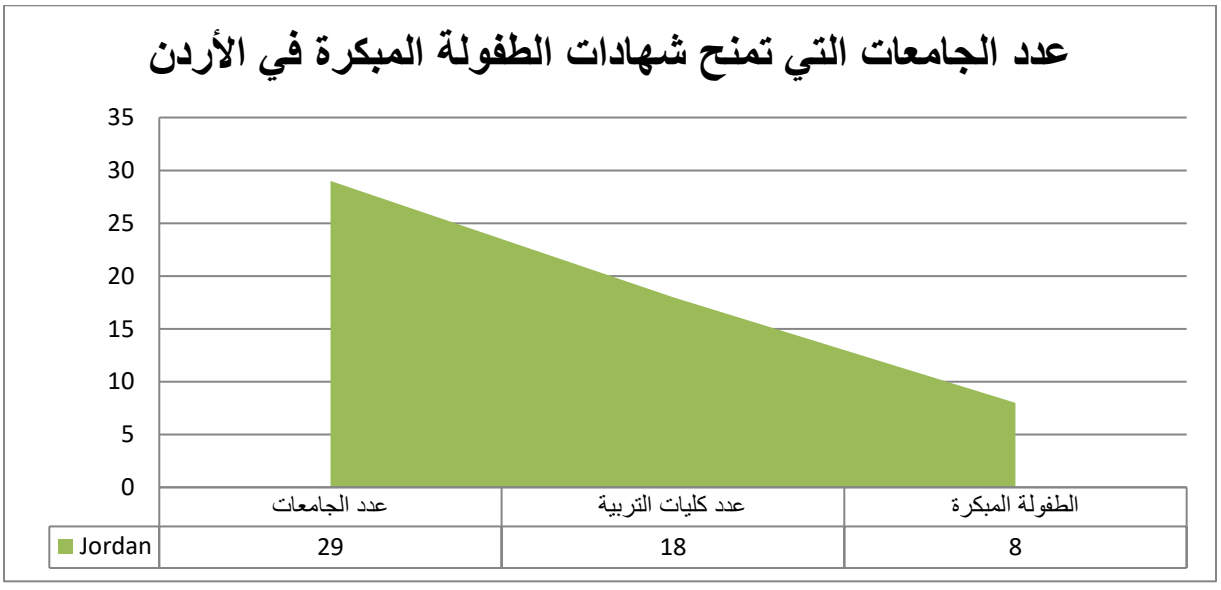
MoE: Preschool and early elementary

MOEHE/ women's charitable organizations supervise KG and nurseries which are mostly managed by the private sector.

According to the UNESCO *Jordan Early Childhood Care and Education (ECCE) Programs* report (2007, 4) approximately 77% of all children attending KG are enrolled in private KGs, 5% are enrolled in public KGs, and 18% in the NGO sector.The ECD strategy includes fourteen areas with a primary aim to develop a child's readiness to learn. The strategy maps the early childhood period, categorizing the period from birth through 8 years of age into four basic stages: **pregnancy** (birth to under 1 year); **nursery** (1-3 years); **preschool** (4-5 years); and **early elementary** (6 to 8 years). The goal, as expressed for by the national strategy, is to create a balanced learning environment for all children, addressing the physical, cognitive, spiritual, and emotional aspects that will enable young students to develop healthy habits, social relations, positive attitudes and appreciation of school life and learning.

2.6 الجامعات والكليات الجامعية

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.6 المواد الأساسية

Almost all programs offer a general education core and an option of one of different specializations Programs **of early childhood education have plus or minus the following courses:** Introduction to Early Childhood Education - Early Childhood Curriculum - Child Guidance and Discipline, Creativity in Children, Early Childhood Literature, Caring and Learning

The curriculum generally includes: Principles of education and methods of teaching, Child development and counseling, School organization and classroom management, Language and methods of teaching with methods, social studies, Arts/Practical arts and methods of teaching, Health and physical education and Practice teaching with a focus on statistic research methods in early childhood and child's socialization and child rights

Jordan is one of the few countries that included advocacy and parental education, in addition to infancy as core subject in the teacher formation curriculum.

Annex 1: Queen Rania Faculty o childhood, 132 credits, BA in Early childhood

4.6 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في الاردن

The MoE's (Jordan) efforts to build KG teachers' competencies and expose them to a range of teaching techniques are evident; however these training programs, organized and carried out by multiple funding partners, crowed the past few academic years with diverse and varied approaches. There has been a concern at the MoE about over investment in training but with less than expected benefit. As part of that concern, the MoE established a technical committee to carry out the *Kindergarten's Teachers Training Program Mapping* project with an aim to assess how spread out these training programs were and to consider a unified comprehensive training guide to be adopted by the MoE to train KG teachers. This study is a further step to respond to the MoE's concern[17].

Teachers are considered the most important element in the education process at all levels, and the MoE has placed strong emphasis on the professional development of KG teachers and supervisors. In 2009 the Teachers' Professional Development Policy and Strategic Framework document was developed to improve teachers' pre- and post- employment competencies by integrating teacher preparation, professional development, utilization and career development policies and practices11. The Policy and Strategic Framework identifies a number of strategies to better prepare teachers, perhaps most important of which is the establishment of a training center as well as linking professional development with salaries and promotions. (*National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project, November, 2012*)

In addition international NGOs such as Save The Children, INEE have impacted ECE PD a great deal and have been very active across the countries in adopting and adapting success stories and programs.

7. فلسطين

يفتقر معظم الأطفال الفلسطينيين للتعليم في فترة الطفولة المبكرة، وهو اللازم لتنمية طاقات الطفل معرفياً واجتماعياً وعاطفياً وجسدياً؛ إذ أن ما نسبته 29% من الأطفال يحظون بفرصة الالتحاق برياض الأطفال الرسمية .وتشير إحصاءات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) إلى أن معدلات الالتحاق ببرامج التعليم المبكر هي بحدود 40% لمدة عام واحد على الأقل، و5% للحضانات فقط . بينما تشير اليونيسيف إلى أن نسبة الالتحاق الاناث والذكور في بالمدارس تصل إلى 83% إلا إن الأطفال يفتقرون إلى فرصة الالتحاق ببرامج الطفولة المبكرة والحصول على تعليم ذو نوعية وجودة عالية[18] (يونيسيف، أيار 2011)

كما أن رياض الأطفال القائمة فعلياً تُعتبر غير ملائمة لرعاية الأطفال وتعليمهم. فغالبية المعلمين في تلك الرياض غير مؤهلين، إضافة إلى افتقار المراكز المعنية للموارد والمعدات الضرورية واعتماد المناهج التعليمية على اجتهاد المعلمين ذاتهم وليس بما يلبي احتياجات الطفل .

وتشير [19] نبيلة اسبنيولي إلى أنه "على الرغم من التطور الملحوظ الحاصل في المجتمع الفلسطيني، حيث تشهد في السّنوات الأخيرة، بدايات إيجابيّة للاهتمام في مجال التّربية في جيل الطّفولة المبكرة، وازدياد الوعي بأهمية مؤسّسات التّربية، فإن برامج الرّوضات المختلفة الّتي لا تزال متأثّرة جدّاً بالبرامج المعدّة لبساتين الأطفال، وتنسخها في برامجها دون فحص ملاءمتها للأطفال في جيل الرّوضة؛ أيّ من ثلاث سنوات إلى خمس أو حتى للأطفال في الحضانة (ولادة إلى ثلاث سنوات) وما زال العديد من المربّيات ينتهجن ما يسمى بنهج المواضيع الشّاملة (الذي يبعد كل البعد عن الشمولية) وفي كثير من الأحيان، تلتزم المربيات بتوجّهاً تّعليمياً، تلقّينياً غير متلائم مع احتياجات ومميّزات نموّ الطّفل والطّفلة، على الرّغم من تأهيلهنّ كمربيات، وفهمهنّ لمراحل النّموّ ومميّزاته .وقليلات هنّ المربّيات اللاّتي ينجحن في تطوير مواضيع من خلال حاجات الطّفل وبيئته القريبة.

The ministry has not developed a system for educational and psychological counseling although it has organized a number of activities related to ways of dealing with children in situations of emergency.

The percentage of teachers holding secondary school certificate and post-secondary diplomas dropped noticeably. The MOEHE works to raise the skills of staff working in KG through organized annual training courses at central level for KG supervisors from the districts, who in turn organize training courses for KG principals and teachers at the district level. In addition to in maintaining the organizing training, supervisors also conduct field visits to KG to assist quality of preschool education (MOEHE, 2008)

وللعمل مع الأطفال في الروضات ما زالت هناك حاجة لزيادة العمل على توسيع نطاق تأهيل المربيات وزيادة الأطر المهتمة بالتأهيل .والتحدي الأكبر يكمن في نوعية التأهيل المتبع في المؤسسات المختلفة ومدى ملاءمته للمعارف المتوفرة حول الطفولة المبكرة وللثقافة العربية الفلسطينية وهنا تكمن أهمّيّة العمل على تطوير الرّؤية الشّمولية التّكامليّة الدّمجية لدى المربّيات وذلك بشكل منهجيّ.

كما أن النّقص الكبير في الأطقم الدّاعمة في الرّوضات، يدلّ على أنّ هذا الموضوع بحاجة إلى عناية مكثّفة من كلّ المهتمّين/ات بالطّفولة المبكرة .إذ أنّ الأطقم الدّاعمة مهمّة جدّاً لتطوّر العمل مع الأطفال ولتدعيم المربّيات في مسار عملهنّ ولإغنائه وتجديده. كما أن هنالك اهتماماً بتوسيع التخصصات والمهنية، لذا من المهم الاهتمام ب:

- تطوير كوادر إضافية وتأهيل القوى البشرية الداعمة للمربية في عملها؛ مثل مرشدات تربويات، ومستشارات متخصّصات بالطّفولة، وأخصائيّين/ات نفسيّين/ات ومختصّين/ات في مجالات الإثراء المختلفة.
- تطوير مشاريع موجهة لدعم التطور المهني للعاملات في الحقل.
- تطوير البنية التحتية الداعمة من حيث الموارد والمشاريع والخدمات الداعمة للمربية في عملها.

1.7 الاعتماد والإشراف

يقوم القطاع الخاص بتوفير معظم هذه الخدمات؛ إذ لا يوجد إلا عدد قليل من رياض الأطفال الحكومية في كافة أنحاء الضفة الغربية وقطاع غزة. وبما أن الحكومة تلعب دوراً هامشياً جداً في هذا الإطار، فإن تكاليف التعليم باهظة الثمن نسبياً، وهو ما يعني حرمان معظم الفلسطينيين من التمتع بحقوق الإنسان الأساسية.

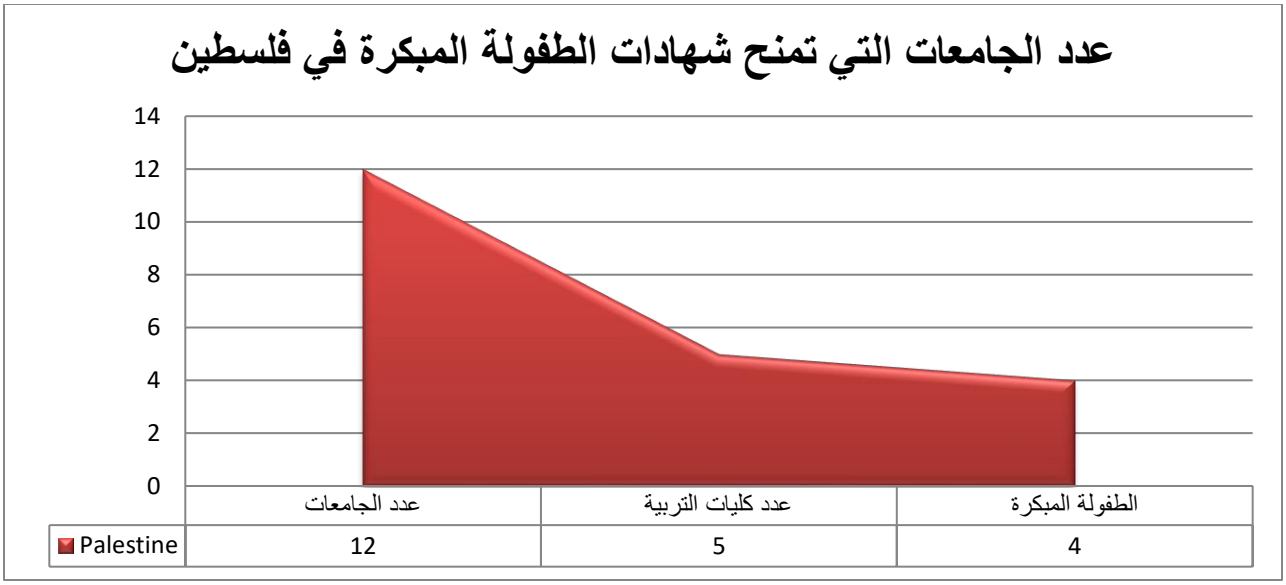
يعتمد التعليم في مسار الطفولة المبكرة على افتراضين أساسيين: الأول، خلق وإيجاد أرضية سليمة لتطور الإنسان في حياته المستقبلية، والثاني – تأهيل مربين بشكل مهني جيد، ذوي جودة وقيم إنسانية لها وزنها لكونهم الشخصيات الرئيسية في خلق هذه البنية. للتدريب وإعداد المعلمين في مسار الطفولة (من الولادة - ٦) يشمل برنامج توسيع لشهادة تدريس إضافية للتدريس في الصفوف الأول- الثاني وفي مسار التربية الخاصة (٦ - ٢١)، وتربية خاصة للطفولة المبكّرة، يوجد ففي الكليات الأطر التعليمية التالية:

1. التعلّم للقب الأول في التدريس (B.Ed.). ويشمل التأهيل في التدريس، في مسار يستمر أربع سنوات.
2. التعلّم المستمر للقب الأول في التدريس (B.Ed.).
3. التعلّم لتوسيع الاختصاص.
4. التعلّم لتحويل مسار أكاديمي في التدريس.
5. استكمالات وتطوّر مهنّي.

بالاضافة إلى القيام بدورات وورشات عمل لمعلمات الروضة، مديرات حضانات وآباء لأطفال في سن الطفولة المبكرة.
بالإضافة إلى ذلك، وتتميز كلية القاسمي في باقة بالتعاون مع مؤسسات أكاديمية أخرى وإشراك الطلاب في برامج التعلم عن بعد التي تدرس بالتعاون مع كلية "هكيبوتسيم" و"لفينسكي".

2.7 الجامعات والكليات الجامعية

جدول بأسماء الجامعات والكليات التي تمنح شهادات الطفولة المبكرفي الملحق الأول



3.7 المواد الأساسية

The SDP Preschool Teacher Training Diploma program (PSTD)[20] in 1981was no longer sufficient to respond to the needs expressed by the field. The necessity for a more elaborate system was needed to maintain the unique relationship between the academic training program and the community it served. This brought forth the establishment of the EDC. The PSTD coordinator was released for the equivalence of three credits per semester to implement the in-service work needed to facilitate the transition of the preschool to the "Developmental Preschool Model." The work included offering consultation services to the preschool and holding workshops to:

Assist the school in implementing enrichment and remedial education activities with the pupils;

Assist the teachers in developing educational materials for the class;

Assist the school in establishing a positive relationship between the parents and teachers of young children by facilitating activities to raise the awareness of both teachers and parents toward the importance of the role of adults in promoting the growth and development of young Assist the schools in implementing the necessary children in both the preschool and at home; and administrative decisions that support the transition into more child-centered programs.

As the work progressed more schools became involved, and schools and preschools outside the scope of the field supervision of the PSTD program began to request development. This coincided with the development of the PSTD program into the Early Childhood Programs with both the EDCT and EDPT degree. The level of involvement between the training program and the field expanded and started to encompass working with the formal educational institution (Ministry, school, and training institutes), as well as with the community starting with the family, neighborhood, and community

4.7 مبادرات تدريب أثناء الخدمة في فلسطين

1.4.7 برنامج ANERA

In coordination with the Ministry of Education, community leaders and families, ANERA[21] is mapping out a national ECD strategy for Palestinian preschool educators and piloting a national in-service preschool teacher training diploma. Courses cover child development, child rights, learning theories, safety, classroom organization, expressive arts, play and much more.

Four **modules**, 35-days long, address the **fundamental aspects of early childhood development** including child development theory, active learning, child right and protection.

The training is coupled with an **intensive mentoring program** so teachers are supported as they put to practice the new skills they have learned. ANERA is also **training teachers to be trainers** themselves, so they can act as role models and mentors for newly trained colleagues[22]

2.4.7 برنامج الطفولة المبكرة "سكر":مؤسسة التعاون

- تنمية وتطوير برامج الطفولة المبكرة
- تطوير مهارات وكفاءات 120 معلماً وإدارياً لتشكيل وتنفيذ برامج طفولة مبكرة نوعية. ويتضمن ذلك توفير المواد التعليمية لأغراض التدريب والتطوير المهني.
- تولي المؤسسة ضمن خطتها الإستراتيجية اهتماماً خاصاً لقطاع تعليم الطفولة المبكرة للأعوام 2011-2013
- اعداد 3 أدلة تدريبية لتدريب المربيات والأهل بالشراكة مع منظمات غير حكومية

ثالثاً: Alignment of Pre-Service Programs with NAEYC Standards

In order for teachers and leaders to acquire the complex knowledge and skills necessary to meet the needs of every student, they need to have continuous access to a common core of professional knowledge, beginning with their preparation experiences, continuing with comprehensive induction, and extending through ongoing professional development throughout their careers.

The 2010 NAEYC Standards for Initial and Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs describe what early childhood professionals are expected to know and do, defining essential learning outcomes in professional preparation programs and presenting a shared vision of excellence. They provide the basis for accreditation from the NAEYC Commission on Early Childhood Associate Degree Accreditation and NAEYC recognition of baccalaureate and graduate programs as part of National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) accreditation of schools, colleges, and departments of education.

Expanded professional development resources will help better prepare higher education faculty to develop these competencies, using current, evidence-based information and practices. We need to make sure that all our teachers, including the new ones hired, are fully trained and delivering quality instruction to our students. Just filling the vacancies isn't enough.

As asserted in Section two: the core curriculum and standards of each Pre-Service / "Professional Development Qualifications" of each academic institution mapped, were analyzed and aligned with NAEYC' standards and the graduation requirements that require all graduates to master the 21st century skills to identify:

1- Collaborative critical analysis, learning about current trends and issues, enhancing knowledge and understanding of cognitive, emotional, physical, spiritual and moral development of the children , expanding awareness and understanding of the physical, socioeconomic and cultural environment as these relate to the overall development of children , ways of addressing the needs of families with young children in a complex and changing multicultural society and establishing support and professional networks .

2- Identifies major gaps in comparison to the needs of the field:

Academic Scholar: Subject Matter Content, Effective Pedagogy, Effective Practitioner, Technological Applications, Multiple Forms of Assessment, Knowledge of Students and Society, Multicultural and Global Perspectives
Reflective Practitioner: Field-based Experiences
Professional Dispositions: Personal and Interpersonal Perspectives

Although a complete description of the early childhood knowledge and competency base is beyond the scope of this document, a bird eye view of the scope and sequence of each program has made it possible to identify two key questions that can be used to determine its parameters.

1. Is this knowledge or skill required of every early childhood professional, regardless of level or setting or professional role? Does every childhood professional need to know and be able to do this in order to effectively practice?

2. ***Does the sum of this body of knowledge and competencies uniquely distinguish the early childhood professional from all other professionals?***

For example, if the core stressed human development through the life span rather than child development, it would define a "human service" professional rather than an "early childhood" professional. This is not to say that no other professionals will share certain areas of knowledge (e.g., child development) but that the sum of the body of knowledge effectively distinguishes early childhood professionals from other professionals. Greater breadth and depth in specific topics beyond the core were researched in certain specializations (administration and parent education) and at higher levels of professional development.

Further investigations of these two questions has lead to greater understanding of what knowledge and skills are included in the core versus what are needed for specific roles or levels, keeping in mind NAEYC's guidelines for basic and advanced early childhood professional preparation (1985; 1991;2009) and the common elements in the guidelines for the 21st century early childhood professional preparation programs

عملت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار منذ أكثر من 60 عامًا لدعم برامج تربوية عالية الجودة لمرحلة الطفولة المبكرة لكل الأطفال الصغار وأسرهم. وثمة نوعان من الأنسطة التي تدعم هذا الهدف: 1- تيسير التطوير المهني للعاملين من أجل ومع الأطفال من الولادة وحتى الثامنة من العمر و 2- تحسين الفهم العام والدعم ل برامج تربوية عالية الجودة لمرحلة الطفولة المبكرة.ولذلك طورت الرابطة الأطر المفاهيمية التالية التي تحدّد المبادئ الأساسية لنظام تطوير مهني فاعل ضمن نظام فاعل أكبر من الخدمات المقدّمة في مرحلة الطفولة المبكرة. ويتضمن هذا الإطارعددًا من المكونات ويبدأ ببيان الحاجة الذي يصف التنوّع الحالي بين مقدّمي خدمات مرحلة الطفولة المبكرة وفرص التحضير كما يبرز الفرضيات التي يقوم عليها هذا الإطار.

أما المكوّن الثاني فيستخدم مقاربة "الشبيكة" لوصف المعارف المهنية والأداء والإمكانات المتصلة بالأدوار والمستويات والظروف المتنوعة المرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة. أما المكون الثالث فيصف العناصر الأساسية المتعلّقة بتأمين فرص التطوير المهني. والمكوّن الرابع والأخير يصف المبادئ التوجيهية للتعويضات وهي تربط زيادة التطوير المهني وتحسّن الأداء بزيادة التعويضات.

يستخدم هذا الإطار في هذا السياق لتحديد المبادئ الأساسية والمقدمات المنطقية التي تنطبق على كل الأدوار والظروف في البرامج التحضيرية وبرامج أثناء الخدمة في ميدان الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في مؤسسات التعليم العالي وغيرها من المؤسسات المجتمعية في الدول العربية المذكورة.

For simplification purposes, a scoring system was used to each standard lever's alignment. The rating of each standard or common core was assigned a rating as follows:
Rating scale: **1.** Does not align with the criteria, **2**. Aligns partially with the criteria, 3**.** Aligns with the criteria, **4.** Aligns with the criteria exceptionally.

لا يحاول هذا الإطار أن يفرض نموذجًا بل يحدد الثغرات في معروض البرامج التحضيرية وبرامج أثناء الخدمة الموجودة ويعطي منظارًا ضروريًا على المسائل المتعلّقة بفاعلية محتوى برنامج تحضير المعلمين وعلاقته المبادىء التوجيهية لمعايير الشهادة التي طوّرتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. وباختصار، يهدف هذا التحليل إلى النظر في ما إذا كانت التجارب العربية تدعم النهج التحليلي ما يمكّننا من اقتراح إطار عمل للإصلاحات المستقبلية على المستوى الإقليمي ويسمح لنا بالمضي قدمًا.

It is important to note that at NO time the learning outcomes of any program were analyzed or even researched. We have presented this map of programs as a description of the current landscape but without any assessment of its quality, efficacy, cost-benefit ratio, or impact. Further research is needed to understand the relative merit of the various types and content of professional development and their influence on professional practice. In depth studies are needed to know the extent to which professional development translates into changed practices and how these practices affect the educational outcomes of Arab children and youth.

Overview of Key Survey Results for pre service by State (see attachments samples from different institutions) :13 الجدول

NAYEC Standards									
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	8	9
State Country	**Promoting child development and learning**	**Building family and community relationships**	**Observing, documenting, and assessing to support young children and families**	**Using developmentally effective approaches to connect with children and families**	**Using content knowledge to build meaningful curriculum**	**Growing as a professional**	**Early childhood field experiences**	**ECD in Emergencies**	**Integration of special needs**
Dubai	3	2	2	2	3	3	3	1	3
Egypt	3	3	2	4	3	3	3	1	2
KSA	3	3	2	2	3	2	3	1	1
Lebanon	3	3	2	3	3	2	3	1	3
Palestine	2	2	2	3	3	2	2	1	2
Tunisia	3	3	3	4	3	3	3	1	3
Jordan	3	3	2	3	3	3	3	1	3

In service initiatives in the Arab world :رابعاً

All staff—paraprofessionals as well as teachers and administrators, need access to professional development and to professional time and opportunities for collaboration that enable them to develop, select, implement, and engage in ongoing critique of curriculum and assessment practices that meet young children's learning and developmental needs. Time and resources for collaborative professional development now are often limited, both in public schools and in child care settings. All early childhood professionals—no matter how qualified—need to continue to incorporate into their professional repertoire new knowledge and skills related to working with young children and their families. (*Teacher Quality Education Policy White Paper Suzanne* Wilson, *Editor* College of Education, Michigan State University)

NAEYC recommends that all early childhood professionals complete 24 clock hours of ongoing professional development each year (Position Statement. Fortunately most Arab states and governments are starting to recognize that one of the most effective ways of ensuring the establishment and maintenance of high quality programs for young children and their families is to provide high quality pre-service training programs as well as ongoing opportunities for personal and professional development for all personnel involved in the early childhood field.

Professional development is a broadly encompassing term that covers a range of endeavors to secure high-quality professionals for the field, to make the best of the skills and talents that they bring to the enterprise, and to insure continuing growth and job satisfaction.

الجدول 14: Some examples of BEST PRACTICED current national and regional in-service provision *www.mawared.org/resources/apecd_report*

www.qrta.edu.jo/ar/node/319

البرنامج/المشروع/المؤسسة	مكان التنفيذ	الأهداف	النشاطات	معلومات إضافية
البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا *www.mawared.org/resources/apecd_report*	على المستوى الاقليمي	تطوير مهارات المعلمين أثناء الخدمة بناءا على الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم. بناء القيادات المدرسية الداعمة لتلك الأساليب. المساهمة في تطوير السياسات الخاصة بالمعلمين وبرامج التنمية المهنية.		إعداد ورشة عمل للمعلمين حول أساليب التعليم والتعلم الحديثة اجراء دراسة اقليمية لتحديد احتياجات تطوير سياسات المعلمين وسياسات تدريبهم قبل واثناء الخدمة استضافة التدريب أثناء الخدمة عبر الإنترنت -"أونْلاين"- للمهنيين في حقل "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة
برنامج الطفولة المبكرة "سكر" مؤسسة التعاون *www.mawared.org/resources/apecd_report*	غزة والضفة بما فيها القدس، وأراضي الـ48، وفي لبنان،	الطّفولة المبكرة والارتقاء بنوعيّة الخدمات المقدّمة وتعميق أثرها بالشراكة مع مركز المصادر للطفولة المبكرة الضفة الغربية والقدس، مركز الطفولة في أراضي 48، ومركز القطان للطفل/ مؤسسة عبد المحسن قطان في قطاع غزة، وورشة الموارد العربية في لبنان.	تدريب المربيات، الادارات، المديرات، الأهل	The first comprehensive cross country pre and in service training that uses the PAK approach, and partnership with Academia(AUL) to legalize and certify in service. صدر في أيلول 2012، دليل تدريب المربّيات- نماذج من تدريب المربّيات (مركز الطّفولة مؤسّسة حضانات النّاصرة بدعم من مؤسّسة التّعاون)
أجفند Agfund *www.agfund.org*	وينفذ أجفند مشروعه لتنمية الطفولة المبكرة في 11 دولة عربية، هي السعودية (التي بدأ منها المشروع 1989 عام)، والبحرين، والإمارات، والكويت، وقطر، وعمان، والأردن، ومصر، والسودان، واليمن ، وسوريا	support the early childhood stage, depending on maintaining more integration in kindergartens performance and self-learning application	Improving the professional, social and material position of the kindergarten female teachers Preparing a nucleus of national female trainers intensive training for national cadres holding training courses to those who work in the field of kindergartens	**تحالف بين أجفند واليونسيف لتأسيس مركز إقليمي للطفولة المبكرة بهدف تدريب معلمات رياض الأطفال (نيسان 2013)**
مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال	المملكة العربية السعودية	تطوير منهج ارشادي شامل لرياض الأطفال ودعم الخدمات التربوية المصاحبة له.	تنظيم وتنفيذ دورات تدريبية أثناء الخدمة لموظفات رياض الأطفال لتأهيلهن ورفع أدائهن	**وفي عام 1414هـ، وتمت موافقة ديوان الخدمة المدنية على طلب الرئاسة العامة لتعليم البنات، منح منسوبات الرئاسة**

www.tatweer.edu.sa/content/DKP		إعداد فريق من المدربات للقيام بمهام التدريب والإشراف على مستوى المناطق وعلى مستوى المملكة. إقامة مراكز تدريب نموذجية لتدريب موظفات رياض الأطفال (مديرات، موجهات، معلمات على المنهج المطور في أربع مناطق في المملكة العربية السعودية). الربط علمياً ونظرياً بين منهج تخصص رياض الأطفال في الكليات المتوسطة والمنهج المطور لرياض الأطفال. تطوير البرامج المساندة لدعم وتكملة أنشطة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.	إعداد برنامج تدريبي خاص بعنوان (تدريب العاملات في رياض الأطفال) ومدة تنفيذه (ثمانية أسابيع) وذلك بهدف تدريب العاملات في رياض الأطفال بجميع فئاتهن (المشرفات والمديرات والمساعدات والمعلمات) في مختلف المناطق التعليمية	**درجة إضافية بالسلم الوظيفي لقاء حصولهن على دبلوم (إعداد القيادات والمدربات في حقل رياض الأطفال)** في العام الدراسي 1414/1413هـ تم افتتاح المركز الثالث لتدريب العاملات برياض الأطفال في المنطقة الشرقية (محافظة الدمام) ليقوم بتدريب العاملات بحقل رياض الأطفال في تلك المنطقة. وفي العام الدراسي 1429-1430 تم افتتاح مركز جديد لتدريب العاملات برياض الأطفال، في منطقة حائل يتم تدريس العاملات بحقل رياض الأطفال في تلك المنطقة وبذلك يصبح عدد المراكز المفتتحة ستة مراكز. يشتمل برنامج التدريب على وجهتين، الوجهة الأولى، المواد المتصلة بأداء المتدربة لتصبح معلمة كفا، الوجهة الثانية المواد المتصلة بأداء المتدربة لتصبح مدربة للعاملات في مجال رياض الأطفال. يعتمد التدريب الميداني والتطبيقي على المنهج المطور لرياض الأطفال كمادة علمية أساسية بالإضافة للمراجع العربية والأجنبية الأخرى.
EDUWARE ***www.eduware.net***	Lebanon KSA ,Dubai and Qatar	Provides school technology services and school development consulting services in the Middle East. Implementation of effective educational technology strategies in the classroom.	EDUWARE provided a full in-service training in educational technology and on line teaching for all public school principles in Lebanon ,Hariri Schools in Saida (over 2 years) Currently EDUWARE provides similar training for all Makassed School teachers	Eduware uses the PAK strategy which is based on competencies and developing the school based learning
Teach for Lebanon ***www.teachforlebanon.org***	Lebanon	Aims at training teachers on instructional methods and civic engagement aspects.	Two months training targets uncertified teachers	Teach for Lebanon have been instrumental in filling in gaps of extreme deficiencies in teachers especially in remote areas where pre services and in – service trainings are out of bounds

The strength of any ARC program is the ability to be extended, merged or complemented to any other program or initiative related to ECCD in the region. Advocacy and networking of early childhood development, both on the national and .regional level ARC Manual "adults and children learning: A holistic and integrated approach to early childhood care and development" has targeted 20 .professional participants ARC training on CRC in collaboration with UNESCO has targeted 167 participants/ teachers and principals across .the nation No of Beneficiaries: PPT, H&E, MOCEP	TOT/Workshops on the "Child-to-Child" TOT/workshops on CRC and holistic integration approach in collaboration with UNESCO. TOT/ workshop on special education and holistic integration in ECE. TOT/workshop on parental education in collaboration with MOCEP. TOT/workshops on education in times of emergencies, post war conflict and children at risk. Health and Eduation in Early childhood (mother and father guides) Parent participation in collaboration with UNICEF	ECE teachers/ parents/ ECE and Health professionals in public and private schools. National and regional key players in the ECCD field.	Lebanon	**Arab Resource Collective ARC** ***www.mawared.org/resources/apecd_report***
The added value of this training is that it focuses on the psycho-social development of children through the Arts and artistic expression. It is a model version of Regio Emilia and HEART but more appropriate to our culture.	Two year training program for KG teachers where it provides a BT degree and includes in its syllabus the Child to-Child approach and Child Rights.	BT in ECE and capacity building.	KG teachers in Palestinian refugee camps in Lebanon	**The Ghassan Kanafani Cultural Centre** ***www.ghassankanafani.com***
The program's strength relies on its ability to Share research experiences with others in their school, among the three schools in each country in conjunction with the university and ministry. Additionally, share research experiences with schools not involved in the project.	TAMAM is transforming the school culture through: collaboration, open sharing, de-privatization of practice, systematic documentation of experiences and gathering evidence for decision making and planning.	The project is structured to promote a "top down support for bottom up change" taking the case of an initiative for promoting school based reform By working directly with school practitioners, teachers and principals from eight different private schools from Lebanon, Jordan, and KSA. The initiative is to build the capacity of teachers in evidence-based decision making and research methodology on a national and regional level.	Lebanon, Jordan, Saudi Ara*bi*a	**TAMAM-AUB/Arab Thought Foundation Research Project (al-Tatweer Al-Mustanidila Al-Madrasa)** ***www.tamamproject.org***
80 hours of practical Workshops		*Bustan Al Qusas* is a capacity building initiative which supports the professional development of teachers of Arabic to children for KG and primary schools	Dubai Mohamad Bin Rached Al Maktoum Foundation	**Bustan Al Qusas Project** ***http://www.mbrfoundation.ae/English/Pages/BustanAlQusas.aspx***

مؤسسة التعاون *www.welfare association.org*	فلسطين، لمخيمات الفلسطينية في لبنان	تنمية وتطوير برامج الطفولة المبكرة	تطوير مهارات وكفاءات 120 معلماً وإدارياً لتشكيل وتنفيذ برامج طفولة مبكرة نوعية. ويتضمن ذلك توفير المواد التعليمية لأغراض التدريب والتطوير المهني.	تولي المؤسسة ضمن خطتها الإستراتيجية اهتماماً خاصاً لقطاع تعليم الطفولة 2011-2013 المبكرة للأعوام اعداد 3 أدلة تدريبية لتدريب المربيات والأهل بالشراكة مع منظمات غير حكومية
المجلس الوطني لشؤون الأسرة - الأردن *www.arabccd.org*	الأردن	تزويد الأهل ومقدمي الرعاية بالمعلومات والمعارف الخاصة بنمو الطفل بالإضافة إلى تطوير أدوات قياس تمكن من إجراء عمليات تقييم سليمة للأطفال في كافة الجوانب النمائية	دليل الأنشطة للعاملين مع الأطفال من الميلاد إلى أربعة سنوات	تماشيا مع إستراتجية تنمية الطفولة المبكرة والخطة الوطنية للطفولة للأعوام (2004-2013) قام المجلس الوطني لشؤون الأسرة وبالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية و بدعم من برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية بالعمل على مشروع متكامل لتطوير الخدمات المقدمة للأطفال من الولادة إلى اقل من أربع سنوات
مؤسسة أم حبيبة – شبكة الأغاخان للتنمية الدولية - أسوان مصر **http://ag.ncfa.org.jo/home.aspx**	مصر	دعم موجهى رياض الأطفال بمديرية والتعليم بأسوان التربية رفع قدرات موجهى رياض الأطفال الذين يشرفون على أكثر من 250 روضة بأسوان	تدريب موجهى رياض الأطفال. العمل التشاركى معهم بهدف الدعم و الارشاد. مساعدتهم على بناء نماذج لروضات فعالة. لمستفيدين المباشرين هم حوالى 30 موجهة رياض أطفال.	
برنامج "مشاركة"	فلسطين	تنمية كفاءات تربويّة متخصّصة في مجال الطّفولة المبكرة	تدريب مربيات مشروع الآباء تدريب مرشدات تربويات العمل مع كليّات إعداد المعلمين العرب تأهيل قيادات تربوية	هي مجموعة تشاركيّة تتألف من أربع مركز الطّفولة - :مؤسّسات غير حكوميّة وجمعيّة النّساء مؤسّسة حضانات الناصرة دار وجمعية العكّيات - مركز تربويّ الطّفل العربيّ - المثلّث الشّمالي وجمعيّة التقت عام 1999."أجيك" – النّقب
حكايات سمسم للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة *www.hikayatsimsim.com*	الاردن	الأهداف التعليمية التربوية من خلال أسلوب محبب للطفل.	انتاج المواد التعليمية التي توزع مجاناً على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة) مثل: دليل المعلم، دليل الاهالي، كتب الانشطة، القصص...) بالإضافة لإجراء ورشات عمل للمعلمين و أخرى للأهالي وذلك لتعريفهم بالمشروع و تدريبهم على كيفية استخدام و تطبيق المواد التعليمية بهدف تحقيق الاستفادة القصوى منها و ضمان سهولة استخدامها في صفوفهم و منازلهم مع الأطفال.	مشروع **حكايات سمسم** هو إنتاج مشترك ما بين جوردن بايونييرز في الأردن وورشة سمسم في نيويورك. يتضمن المشروع حلقات تلفزيونية بالإضافة إلى مواد تعليمية صممت لتساند المحتوى التعليمي ليصل إلى الأطفال وأولياء الأمور والمربين، وذلك في إطار مبادرة وزارة التربية والتعليم ضمن مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد (ERFKE)وبدعم من وكالة الإنماء الأمريكية (USAID) و بنك الأردن. 2011 تنفيذ 55 ورشة عمل لتدريب الآباء و المعلمين
AghaKhan Foundation *www.akdn.org/akf*	مصر	improve the quality of basic education	Professional development for all categories of educators and caregivers;	http://www.akdn.org/akf_education.asp
برنامج الطفل العربي لتدريب وتأهيل المعلمات ومشرفات الحضانات ومراكز رياض الأطفال	دبي، أبو ظبي وقريباً في الرياض والدوحة	تدريب العاملين مع الاطفال تدريب مديري مراكز الطفولة المبكرة تشمل الدورات التدريبية كافة مجالات الكفاءات الأساسية لتطوير المعلماتوالمشرفات لمرحلة الطفولة المبكرة باجتياز المستوى الأول والثاني يمكن للمتدربة التقديم على اعتماد الزمالة الدولية في الطفولة	تنظيم دورات تدريبية على مستويين	تحصل المتدربة على شهادة معتمدة من وزارة الشؤون الاجتماعية والطفل العربي المعتمد عالمياً يشمل معايير الجودة العالية لصحة السلامة وحماية الاطفال الصادرة عن الرابطة الأميركية NAEYC

In the latter half of the 2010 school session, only 67 and 43 percent of fourth graders passed their Arabic and mathematics exams, respectively (UNICEF May 2011). According to UNICEF, teachers opted for lecturing over facilitation skills,		TYO supports children 4-8 years old from the most disadvantaged communities in Nablus by providing them with a holistic method of non-formal education. Each 12-week session offers an innovative curriculum designed to assess children's psychosocial needs and provide interventions throughout the duration of the program. To date, over 2,500 children and have been served by the early education programs offered by TYO.	Palestine	**Tomorrow Youth Organization** *www.tomorrowsyouth.org*
MoE has implemented a series of in-service training programs under ERfKE I and II	54 hour training program	To enhance KG teacher and supervisor abilities to implement the national interactive curriculum which has been developed based on the child development criteria, and distributed to all kindergarten in the year 2007/2008.	الاردن	**National Curriculum (NC) - training**
	160 hours training program adapted from Wisconsin University to the Arab context	Training program linked to teachers' ranking system	Jordan	**Working with Young Children, WYC (Wisconsin)**
	40 hour training program	To provide all children equal opportunities to acquire technology skills regardless of cultural and social differences.	Jordan	**Kidsmart Program** *www.kidsmartearlylearning.org*
		This training program aims to encourage parental involvement in supporting KG teaching and learning	Jordan	**Parental Intervention Program** *www.maward.org/resources/apecd_report*
	Four **modules**, 35-days long, address the **fundamental aspects of early childhood development** including child development theory, active learning, child right and protection	mapping out a national ECD strategy for Palestinian preschool educators and piloting a national in-service preschool teacher training diploma	Palestine and Palestinian camps in Lebanon	**ANERA** *www.anera.org*
Manuals on behavior management and classroom set up.	Partnership with the MoE in Jordan and USAID	Training KG/Gr.1&2 teachers on behavior management and setting up nurturing and challenging classroom environments	Jordan	**Save the children** *www.savethechildren.org*

	Programs are described in ARC APECD report at: *www.mawared.org/resources/apecd_report*	Lebanon and KSA	**Building Blocks by Mentor Arabia** *www.mawared.org/resources/apecd_report*	
The first inter-sectoral partnership program in Lebanon with Iqraa, Mada,and ARC all working together towards improving public schools in Lebanon.	Programs are described in ARC APECD report at: *www.mawared.org/resources/apecd_report*	Lebanon	**PPP** *www.mawared.org/resources/apecd_report*	
Supply mothers in remote and disadvantaged areas with knowledge and skills to work as ECE assistant teachers in daycares and KG.	Programs are described in ARC APECD report at: *www.mawared.org/resources/apecd_report*	Lebanon –KSA-Bahrain	**MOCEP** *www.mawared.org/resources/apecd_repor*	
Provide a rich, interactive resource for teacher education and teacher professional development in Lebanon based on real-life, home-grown teacher stories and experiences. Give a voice to teachers who have innovated effective and creative ways for teaching and learning in their classrooms.	Network and facilitate dialogue among teachers and other education stakeholders (including parents and students) all over Lebanon. Empower teachers in shaping the future of teaching as a profession in Lebanon.	A group of teachers, academics, activists and students who are passionate about developing and improving teaching in Lebanon	Lebanon	**LIFT** http://www.zoomaal.com/projects/lift-leadership-initiative-for-teachers1/320
A new education approach that brings the proven power of artistic expression – drawing, painting, music, drama, dance and more – to children in need around the world. HEART helps children heal emotionally and learn critical skills, so they can achieve their highest potential.		Train local teachers and other caregivers in the proven HEART approach, in guiding children in expressive arts activities engaging the arts as a means for self-expression and critical skill development recognizing and supporting children who need special help involving children's parents and communities in the process	Jordan	**HEART** Save the Children *www.savethechildren.org/HEART*
Recently IQRAA is working with UNICEF and the Lebanese MoE on training KG and Elementary teachers on strategies of teaching language	Train teachers and children on literacy and active teaching strategies	Encourage Lebanese youth, especially school students, to develop reading as a lifelong habbit. IQRA' (to read in Arabic)	Lebanon	**IQRAA** *www.iqra-association.com*

In the following section, we lay out eight criteria for professional development as understood from studies and practice in ECE and general education[23]**. It is important to note here that the in service programs mapped are the ones considered as success stories and ones that should be capitalized on if funding allows it.**

Overview of Key Survey Results of in service initiatives for Each State :15 الجدول

	Professional Development Indicators								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
State/Country initiatives	Is an ongoing process available at various levels and provide opportunities for personnel to have access to an ongoing career path	grounded in a sound theoretical and philosophical base and structured as a coherent and systematic program	responds to an individual's background, experiences, and the current context of their role.	promote clear linkages between theory and practice.	use an active, hands-on approach and stress an interactive approach that encourages students to learn from one another	experiences contribute to positive self-esteem by acknowledging the skills and resources brought to the training process	provide opportunities for application and reflection and allow for individuals to be observed and receive feedback upon what has been learned	Students involved in the planning and design of their professional development program.	Providers have an appropriate knowledge and experience base
البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا	3 years	x	x	x	N/A	x	x	x	X
برنامج الطفولة المبكرة "سكر":	x	x	x	x	x	x	x	x	X
Agfundأجفند مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال	x	x	x	x	x	x	x		
Eduware		x	x	x	x	x	x	x	X
Teach for Lebanon		x	x	x	x	x	x		x
The Ghassan Kanafani Cultural Centre		x	x	x	x	x	x	x	x
Tammam - AUB/Arab Thought Foundation Research Project	x	x	x	x	x	x	x	x	X
Bustan Al Qusas Project Mohamad Bin Rached Al Maktoum Foundation	x	x	x	x	x	x	x	x	X
المجلس الوطني لشؤون الأسرة - الأردن	x	x	x	x	x	x	x	x	X
دعم موجهى رياض الأطفال بمديرية والتعليم التربية بأسوان مؤسسة أم حبيبة – شبكة الأغاخان للتنمية الدولية - أسوان مصر	x	x	x	x	x	x	x	x	x

برنامج "مشاركة"									
حكايات سمسم للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة		x	x	x		x	x	x	
برنامج الطفل العربي لتدريب وتأهيل المعلمات ومشرفات الحضانات ومراكز رياض الأطفال		x	x	x	x	x	x	x	X
Tomorrow Youth Organization	x	x	x	x	x	x	x	x	X
National Curriculum (NC) - training	x	x	x	x	x	x	x	x	
Working with Young Children, WYC (Wisconsin)		x	x	x	x	x			
Kidsmart Program		x	x						
Parental Intervention Program	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ANERA									
Save the children		x	x	x	x	x	x	x	x
Building Blocks by Mentor Arabia	x	x	x	x	x	x	x	x	x
PPP	x	x	x	x	x	x	x	x	x
MOCEP		x	x	x		x	x		x
LIFT	x		x	x		x	x	x	
HEART		x	x	x	x	x	x	x	x
IQRAA	x	x	x	x	x	x	x	x	x

خامساً: SWOT Analysis Of ECCE Pre-Service And In Service Programs In The Arab World.

Analysis Quality of Programs: Pre service .1

Studying the syllabus samples and matrixes collected from the seven countries' higher education institutes' curricula, it is evident that education systems in the higher education institutions/Universities and colleges from all seven countries have made considerable progress in providing a greater proportion of eligible ECCD with diverse educational opportunities. However, they have fallen short in key areas:

A lack in most of the quality components, from inputs (program design) and processes (i.e., using modern resources and modern information technologies to enhance the learning process

and the monitoring of student progress) to outputs (quality of graduates, especially as pertains to their acquisition of the higher mental competencies) in the developmentally appropriate practices that reflect the guidelines and regulations for early childhood service related to Professional Ethics, INEE And Infancy .There seems to be an alarming deficiency in professional development for teachers of the infant and toddler group and a non existence of those focusing on crises management despite the fact that 75% of the Arab population is living in some sort of emergency and the rest is on borrowed time.

The course work in most countries is still not reflecting fully the emerging global trends in pedagogical methods: the shifts from Bloom's taxonomies to constructivism, critical thinking and multiple intelligences, use of ICTs, life skills/environment, children rights based approaches and exposure to inclusive education. True, most education programs have extended considerably the scope of their core curriculum. The minimum language requirement has gone up significantly, the social and behavioral hours have almost doubled in many of them and the school observational / linguistic development and practical experiences have been well integrated in the syllabis, yet they lacked the incorporation of transferability of knowledge, skills and attitudes on decision-making skills, the full access to information and communication technology and the provision and equally important, they do not appear to be well positioned to address the new economic and social changes occurring in the region mainly education in emergencies specifically in the countries that are mostly ravaged either by revolutions, or by influx of refugees…

Lack of standardization in the ECCE preparation: One of the major findings of ECCE teacher education in all seven countries is that there are both state and non-state institutions assuming responsibility for regulating standards in a sector where there are few providers and even fewer options operating in a weakly defined policy and service delivery environment. This represents a dilemma for all Arab states, where quality is being consistently undermined in both the public and private sectors. There is a lack of standardization in the ECCE preparation and in the programs that employ them. The problem seems to be *technical* in nature: This means that the system is not sufficiently well managed and funded, thus cannot provide the appropriate quantity, quality, and mix of educational inputs (e.g., daycares/preschools, ECCE, resources)[24].

A lack of strong accreditation systems to create incentives for institutions to align their two-year, four-year, and graduate programs with these kinds of national standards. Some initiatives have been documented in Damam University, PNU where syllabi were accredited by NCATE however these were drafted by different professors from Lebanon, Jordan, Egypt and Tunisia.

There are no certification requirements for preschool teachers in almost all the countries mapped with the exception of a recent private initiative in Dubai with the Arabian child and CDA. Expanded professional development resources will help better prepare higher education faculty to develop these competencies, using current, evidence-based information and practices. The perception held is that a bachelor's degree may not be needed by preschool teachers and

vocational education teachers, who need experience in their field rather than a specific degree. Thus the licensing requirements of the preschool teachers in private institutions seem to be regulated by market needs and demands of the private schools and daycares. Some institutions offer a bachelor's degree in early childhood education, while others content with an associate's degree. Ironically enough, only 50% of courses offered in BA are relevant or directly related to ECE 20/48. In most cases, Universities offer a certificate program under Adult continuous learning. This seems the most common type of pre service, requiring a mix of classroom training and experience working with children, along with an independent assessment of the teacher's competence.

Most programs also lack quality assurance components for the infant/toddler program model, from benchmarks and effective mechanisms for assessing learner acquisition and performance; to annual monitoring and periodic review systems for assessing the programs themselves and monitoring the careers of students after graduation. (NAYEC standard 2) . Most programs, except Tunisia and Jordan, lack knowledge and understanding of cognitive, emotional, physical, spiritual and moral development of infants and toddlers (0-3) field. Here again we notice a lack of not only provision but of interest coupled with a misconception, that this is not in the field of ECCE but in the medical field.(NAEYC standard 2,8)

Lack of unified standards for early childhood professional preparation except in Tunisia, UNESCO Country Survey,2010) that describe the knowledge, skills, and dispositions that higher education programs should develop in those preparing to teach young children. Standards that should be fully consistent with NAYEC's position statement's recommendations concerning the Holistic Integrated Approach. There is a lack of coherent and/or complete information regarding degrees offered and course descriptions, which would discourage any prospective student from seriously considering the program at hand.

Lack of Articulation Mechanism: There is no rationalization, harmonization of program structures and definitely no articulation mechanisms between the general education, technical/vocational education and higher education streams. Instead, they result in weakening the alignment of the ECCE education system with the requirements of the labor market. Both need to re-design their education systems to provide students with the education infrastructure needed to engage their students in the process of setting the objectives of education and allocating resource to meet these objectives. Both higher education and vocational programs, lack in the provision of effective pedagogical ECCE formation processes needed to empower early childhood educators with tools when working with parents, colleagues and the community at large. This is very much needed in KSA and UAE where the percentage of working mothers is still very low.

Limited accesses to professional development and to professional time and opportunities for collaboration that enable ECCE teachers to develop, select, implement, and engage in ongoing critique of curriculum and assessment practices that meet young children's learning and

developmental needs. In KSA, the best ECCE graduates still lack competencies in Educational Technology applications, in Music and Movement and in foreign languages i.e. English.(*Personal interview with Afaf Bint Abdallah Dakheel,Directors of KG affairs at the King Saud University*). Much "training" still consists of one-time workshops with little follow-up, coaching, or mentoring *(National Research Council 2000).*

Lack of follow-up on Alumna status by universities, which in turn does not render any indication of where the graduates are being hired and in which sectors.Furthermore, the people in charge of these programs are devoid of a culture of awareness of, dedication to community services and of the need to constantly upgrade the quality of the educational services they provide specifically in the area of parenting and parent support. It seems that this responsibility has been delegated completely to the in-service sector and to social workers.(NAEYC standard 10)

Analysis Quality of Programs: in- service.2

تختلف اساليب التنمية المهنية لمعلمات رياض الاطفال ويمكن أن تشتمل على الاساليب النظرية من محاضرات ومؤتمرات أوأساليب عملية من ورش عمل وزيارات ميدانية وتبادل خبرات مع الآخرين.ومن انواع برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض اطفال :

الدورات التاهيلية : تهدف الى تأهيل المعلمات واستكمال ثقافتهم المهنية والعلمية
دورات التجديد : تمد المعلمات بمعلومات الجديدة لمواكبة كل ما هو جديد.
دورات استكمال التأهيل : مد المعلمات ببرامج اضافية تعمل على ازالة القصور لديهم فى الجانب المهنى
دورات التوجية : تتوجه إلى المعلمات الجدد لتسهيل اندماجهم في العمل
دورات الترقية : وهى برامج تمد المعلمات لتطوير مهارتهن مما يسمح لهن بالترقية والترفع
دورات اعداد القادة : تهدف الى اعداد القادة والموجهين فى مجال رياض الاطفال
دورات التنمية : هى البرامج التى تقدم اثناء الخدمة بهدف تنمية مهارت معلمات رياض الاطفال

Research has identified many characteristics of effective staff development (National Research Council 2000; NAESP 2001; NSDC 2001; Education World 2003), yet evaluation research on professional development in ECE education is hard to find, because it has not been not been published. It's hard to conduct research on effective ways to train preschool educators because of the lack of standardization in their preparation and in the programs that employ them. Even for some large-scale programs that are standardized across child-care centers, the effects of professional development haven't been teased out from other aspects of programs that could also have an impact on children's learning. We have presented this map of programs as a description of the current landscape but without any assessment of its quality, efficacy, cost-benefit ratio, or impact. Further research is needed to understand the relative merit of the various types and content of professional development and their influence on professional practice. More in depth studies are needed to know the extent to which professional development translates into changed practices and how these practices affect the educational outcomes of Arab children and youth. However distinct elements appear to be lacking in professional development for ECEs:

With the exception of conferences and networks, most of the professional development programs on the landscape **educate small numbers each year**. Some of the more innovative programs have reached fewer than 40 people in one country. Some programs are highly selective and choose to work only with a small group of carefully chosen professionals. Others simply do not have the resources to educate more participants. Regardless of the reason for the small size, these numbers are dismaying given the career-long need for professional development, the continuous entry of new people into the field, the rate of production of new knowledge and new possibilities in education, and the ongoing need to keep educational programs vital and fresh. There is a need to scale up successful professional development programs and to increase capacity across the field.

Currently, many early childhood practitioners, particularly those who have not completed formal preparation programs, gain training though **a scatter-shot approach that often reflects** their state's child care licensing requirements or the availability of training opportunities at a given time. These isolated, one-shot training experiences do not provide for such integration and reflection approach and make it difficult to integrate and apply new information and often result in duplication of some topics and gaps in others. In addition these training are mostly funded by regional and international NGOs who have different political and religious agendas and in some cases their integrity is questionable.

There are structural issues, found in pockets across the field, that undermine professional strength—ineffective or "old-school" leadership, **under-resourcing of creative talent, inability or unwillingness of organizations to support professional development**, and the silos that separate those working in different positions or sectors.

Because ECE is not under the auspices of the MoE, professional development tends to **focus on those working either in formal (e.g., schools) or informal (e.g., camps)** educational settings. efforts are most often targeted to educators in elementary, middle, and high school and significantly less often to those working at the preschool or college level. Of the 50 professional development programs we reviewed, fewer than 30 work across this divide.

With few exceptions (e.g., TAMMAM, ARAEIQ, Sukkar, PPP,Arabian Child….), little work is being done to develop master teachers, mentors, and professional developers. To the extent that professional development needs to be embedded in the institution, there is a field-wide need to develop such talent.

Most of the PD programs described here **tend not to have collective participation** from a given institution and **tend not to have shared vision setting as their starting point.** Unless there is a clear view of educational goals and purposes, it is difficult to specify what educators need to do and know in order to engage in excellent professional practice. Without this analysis, it is possible neither to specify the content or goals of professional development activities nor to assess the outcomes of these activities.

Most professional development **experiences are not being successful in responding to the individual's background, experiences,** and the current context of their role. This particularly important for those states that are facing the aftermath of the Arab Spring and who are dealing with basic emergencies and survival issues. Tunisia and the systematic raping issues, the inadequate PD for ECE by religious institutions etc… Lebanese teachers need to be trained on how to support Syrian children in integration and conflict resolution and psycho social children rights. Employed individuals who are often investing scarce resources—both time and money—in training and may feel cheated or frustrated when there are few apparent links to their needs.

In addition very **few PD provide opportunities for application and reflection** and allow for individuals to be observed and receive feedback upon what has been learned probably Tatweer has used this with OBAIKAN when training the ECEs on the creative curriculum in 2012.Learning is most clearly integrated into an individual's professional repertoire when there are frequent opportunities to utilize the new information, to reflect upon its meaning and applications, and to receive feedback on how the new knowledge or skill is incorporated into one's practice.

On the positive side there is an **increase in PD opportunities that are structured to promote clear linkages between theory and practice.** Such as the Health and Education, PPP, Iqraa, Sukkar, Obaikan,… In addition to reflecting what is known about effective strategies for teach adults, meeting this principle has the added benefit of modeling the same type of teaching practices that are effective when working with young children and having an appropriate knowledge and experience base such as Arabian CHILD and CDA, MOCEP/Acheve ,Sukkar/AUL, Save /MoE Jordan…

Strength .3

من أهم مواطن القوّة وجود الإرادة السياسيّة للتغيير مقترنةً بوعي واضح لأهميّة مرحلة الطفولة والأمومة، بالإضافة إلى كون مجتمع Arab من المجتمعات الفتيّة حيث ثمّة نقلة كبيرة في السياسات الاقتصادية العربية ، فقد أصبح التركيز على الاقتصادات المفتوحة كبيرًا، وبالتالي ازداد الطلب على قوة عاملة متعلّمة ومرنة ومستدامة، يمكنها المنافسة على المستوى العالمي. لقد أظهرت البلدان العربية، خلال العقود الثلاث المنصرمة، التزامها تحسين نوعية الحياة، وحتى أن بعض هذه الدول قد سجّل تقدّمًا ملحوظًا في مجالات إعادة التأهيل والنمو الاجتماعي وصحة الطفل ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة ودور المنظمات غير الحكومية

نملك اليوم الموارد المالية والمعرفة العلمية ولدينا كذلك واضعو سياسات أقل تشكيكًا. وهؤلاء لديهم اليوم كمًا كبيرًا من المعلومات حول فوائد الاستثمار في الموارد البشرية بسبب الطلب الجديد الناتج عن تغيّر الاقتصادات العالمية والعوائد المرتفعة.

تعلمنا دروسًا كثيرة عن برامج في مرحلة الطفولة المبكرة عالية الجودة والمجدية اقتصاديًا. ومن خلال مراجعة بيانات تقييم برامج التدخل المبكر في البلدان النامية، تبين أن أثرها مضاعفٌ ومحفّزٌ،

Serious commitment: Recommendations from the regional ECCE conference in Syria 2010 and the EFA conference 2010 in Moscow have been taking seriously and many efforts have been made by many Arab governments to implement changes and shift the paradigm of their

educational system especially in ECED. The development of an Arab regional agenda for improving education quality led by ALECSO in partnership with the WB is the best proof of the world and the Arab region's commitment to initiating reforms. To address this issue, the Arab League Education, Culture and Science Organization (ALECSO) located in Tunis launched the Arab Regional Agenda for Improving Education Quality (ARAIEQ) on January 19-20, 2012. ARAIEQ is an umbrella initiative that ties new and existing, private and public programs into a more coherent and more effective regional network. At the outset, ARAIEQ consists of five regional programs related to key dimensions of quality of education that are hosted by institutions in different cities around the Arab world: Teacher Policies, Monitoring and Evaluation of Learning Outcomes, Entrepreneurship ,Early Childhood Development and Curriculum Innovation, ICTs and Qualifications.

Willingness to work together toward some common goal, where the coming together is goal-specific and/or time-limited. This is quite common for advocacy groups that come together to work on passing legislation and or getting changes in policy.

Many initiatives are already showing some results in almost all seven countries from AGFUND to TAMAM to Child to Child programs from ARC to MOCEP… All these culturally adapted programs are definitely helping in initiating legislation and policy changes.

More women in the work force: Many Arab states are supporting women in the work force by providing daycares in the work place and regularizing them through training and professional development. (http://www.gwu.ae/NewsItem.aspx)

Weaknesses .4

While both pre service and in service ECE programs in the countries mapped have made considerable progress in providing a greater proportion of eligible teachers with ECE educational opportunities, they have fallen short in key areas. First, their contribution to professional ethics, a new analytical approach to education reform, focusing not only on improving the technical relationships between the inputs and outputs of education (education engineering) but also on the incentives facing the actors involved (teachers, schools) and on the public accountability of policy makers to citizens and forming partnership in education. Second, and equally important, they do not appear to be well positioned to address the new economic and social changes occurring in the region mainly education in emergencies specifically in the countries that are mostly ravaged either by revolutions, or by influx of refugees…

Inequity in Provision: As it has been shown throughout the report, pre-service and in-service training is not standardized in terms of duration, content, institutional arrangements or in relation to any well-defined professional mobility plans. Concentrations of the handful higher educational institutes offering ECCE programs are mainly in the cities and servicing the age group 3-5, where there is actually a surplus of ECCE teachers in Egypt, UAE and in KSA, especially since all of them want to work in the city and with the age group of 3-6.

Inadequate communication and collaboration: The Arab States continue to have a fragmented system for educating children from birth through age eight, under multiple auspices, with greatly varying levels of support, and with inadequate communication and collaboration *(Lombardi 2003).* This is clearly visible in Dubai, KSA, Lebanon and Egypt. And once program evaluations are completed and results are available, public policies often fail to support needed improvements and expansion of services at the program, district, or state level - especially if the costs of the assessments themselves are absorbing resources needed in cash-strapped states such as Lebanon, Egypt and Tunisia

More PhDs Needed as University Teachers: Despite the addition of Doctorate programs in Lebanon, KSA and Jordan Higher education, the Arab region suffers a considerable shortage of of PhD holders , in this case ECE specialists . According to a regional study carried out ten years ago (Subhi al-Qasim, 1998, in Arabic,) no more than 60 per cent of tertiary education staff members possess a doctorate, In sum, most higher education systems in the Arab region do not furnish teaching staffs with the necessary specifications. If they have a sufficient number of PhD holders, these may still not meet the required competency. If they do meet the required competency, circumstances may not be conducive to their further research or their participation in academic life at the international level, or they may find themselves drowning beneath too heavy a teaching load, with the result that in a few years they will either grow academically jaded, leave the educational system for private sector employment, or emigrate. Moreover, many countries have merely cloned their universities, with little thought for the relationship between the university and its immediate environment. This begs the question as to the limitations inherent in the type of expansion that fails to embrace the quality of the complex relationship between the university and its designated functions within a particular community from the standpoints of (*ARAB KNOWLEDGE REPORT 2009, 131.)*

Inter- sector Collaboration: None of the ministerial auspices besides Tunisia,(UNESCO Country Survey,2010) and recently Jordan (SABER) have adopted a sector-wide ECCE professional formation strategy (from 0-8) nor have they attempted to align criteria with the NAEYC standards. There is a clear deficiency in the programs of "Zero to Three "the "Six to Eight," "Early Intervention "and "INEE" especially in the disadvantaged areas and conflict torn regions..

Persistent low wages and high turnover. As expectations for professional preparation and for implementing high-quality curriculum and assessment systems rise, the early childhood field faces persistent low wages and high turnover almost in all Arab countries, even in UAE where an ECE teacher even director ear ns as much as a newly hired teacher*(Personal interview with Mosa Al Amry,UAE).*

The lack of research continues to underscore the role of formal education and specialized training in producing positive outcomes for children as well as less tangible teacher qualifications such as curiosity about children, willingness to engage in collaborative inquiry,

and skilled communication with culturally and linguistically diverse families and administrators. *(National Research Council 2001; Whitebook et al. 2001; Quality Counts 2002; Lombardi 2003).*

Opportunities .6

The development of the knowledge society is based upon: The creation of knowledge through research and development activities. The dissemination of this knowledge through education and training systems. The putting in practice of this knowledge through innovation and the development of new technologies in our daily lives. In this context it is important to see to it that one has high quality teachers in the Arab States. This is one of the indispensable conditions for the development of the knowledge society.

وتعتبر البلدان العربية فريدة، فهي تتشارك في خصائص اجتماعية وسكانية ولغوية ودينية وتاريخية وثقافية. ويؤدي هذا بشكل تلقائي إلى تضامن أكبر في فهم المشاكل المتشابهة وحلها وفي تيسير تطبيق الحلول والسياسات وفي تحليل البيانات والنتائج. وبالتالي فإن جدوى التكلفة سيكون زهيدًا إذا ما قورن بوفورات الحجم .

تعتبر فئة الشباب هي الأكبر ضمن التركيبة السكانيّة، حيث يشكّل الشباب (15- 59 سنة) 81.9 % من مجموع السكان 25 مما يمثل محفزاً إيجابيّاً وقوّة دفع لإحداث تغييرات جذريّة تتماشى مع ازدياد الطلب على الخدمات المقدّمة

So far, ARAIEQ has received the unanimous endorsement of the Arab Ministers of Education in their meeting held in Tunis on December 20, 2011 and has managed to get the support of representatives from several global and regional organizations and partners, in both the public and the private sectors, including the World Bank, UNESCO, the Qatar Foundation, the Islamic Development Bank, Microsoft, Intel and others,to effectuate its 3 years strategic plan as follows:

- The establishment of a regional database on teacher-related policies, including those pertaining to professional development. *by* QRTA-APTP(Planned activities and progress update (Dec. 4, 2012) – *last updated in April 29, 2013*
- QRTA has been assigned the task to formulate teacher recruitment and professional development policies in support of the primary vectors of change ,to define the categories and levels of personnel engaged in the delivery of education services, to establish a ranking system and to establish criteria for professional development and career advancement
- Carried out in-depth national assessment case studies on teacher policies in professional development, by 4 countries included in the original SABER survey, following the one on Jordan
- Organized a 2-day training workshop for MoE officials in research-informed policy making, to demonstrate the research methodology used in the 4 in-depth case and workshop for policy-makers to discuss a refined version of their teacher policy and professional development plans, based on their draft outlines of the 4 case studies, with special attention to the research methodology, and a specific theme in professional development training, to enhance teacher performance

- **Drafting a national qualification for 0-5.** *(ECCD conference –Jordan 2013)* These guidelines would urge these institutes, regardless of their affiliation or means of delivering educational services, to conform to the national quality standards in both the providers' home countries and in the recipient countries, so as to prevent the commercialization of higher education from leading to a sacrifice of quality. *(UNDP 2009).*

Some of the civil society networks in the region are giving increasing priority to Early Childhood issues. For example, the Arab Resource Collective (ARC) and the Palestinian Welfare Association have both prioritized early childhood in their developing regional, civil society-focused networks.

Threats .7

التحدي الأكبر يرتبط **بالظروف الحاليّة** في العديد من البلدان العربيّة: ظروف من التحوّل عبر ثورات إجتماعيّة ونزاعات متسعة وعنفية متجذّرة. هذه الأوضاع لا تؤثر فقط على نظم التعليم والتربية المعتادة فحسب، بل تتعدّاها كي تخلق حالات مستدامة من حياة الطوارئ لعدد كبير من الأطفال الصغار والعائلات. الرعاية والنظم التعليميّة إذًا يجب أن تُطوّر مناهج تلبي احتياجات الأطفال الصغار في حلات النزوح والتشرّد وتعطّل الحياة الطبيعيّة. العقبات التي تحول دون الاستجابة لاتّجاهات التوسّع فهي متعدّدة، ولكن هناك عاملاً رئيسياً واحداً، وهو:

To create change in education all stakeholders must be on board. One of the main obstacles as I see it is the enormous resistance to change among educators, policy makers, industry leaders, parents, and even many students. There have been many movements to create change in our educational system, all fraught with conflict. **Some of the current efforts are trying to create change without actually changing - they are trying to take attributes of the 21st century and force fit them into the 19th and 20th century ways of designing and delivering education. It won't work! So t**he following action steps can be taken to move schools towards ensuring that our nation's students will be prepared for success in the 21st century.

65 percent of the region's population is under the age of 25, and this youth bulge is surging onto the labor market like a massive demographic tsunami. If education across the region, is going to continue being geared to turning out paper-pushing bureaucrats, not meeting the needs of private industry, then the mismatch between the skill sets companies are seeking and what most regional high schools and colleges are producing is going to increase, resulting in an explosive combination of millions of young people with high expectations and no hope of fulfilling their dreams.

What can be done? Clearly, educational reform is imperative, and the challenge is at both ends of the educational spectrum: getting and keeping kids in school at the primary level, but also reforming higher education to produce graduates with more marketable skill sets.

Recommendations :سادساً

These findings bring us to the heart of this report: what reform path of the education systems should be followed to maximize the returns from ECCE pre-service and in-service education and meet these new challenges? The challenge is to propose a new analytical approach to education reform, focusing not only on improving the technical relationships between the inputs and outputs of ECCE education (education engineering) but also on the incentives facing the actors involved (teachers, schools) and on the public accountability of policy makers to children. As such, the listed priorities can be identified and expanded further across the region.

Work together to redesign the way public colleges and universities in the Arab States prepare ECCE students to teach. This includes a solid foundation in academic disciplines for all ECCE teacher candidates, ECCE teacher internships at specially designed professional development schools, school-based professional training, and opportunities for ECCE teacher candidates to teach children with diverse backgrounds in culturally diverse settings.

Work with state legislators to gain their support for scholarships, tax credits, stipends and recruitment bonuses as part of an aggressive, multi-pronged approach to addressing both the teacher quality and teacher quantity issues. This can be translated into the following steps:

Agree on a **universal terminology** of early childhood educators for institutional benchmarking and accompanying protocols across the country. The main aim of is to enhance quality and to define and develop an Arab dimension within the given ECCE academic discipline or study area, or in other matters of common interest (such as university management, quality assurance…

Establish a ***Arab Qualifications Framework*** AQF. This could be carried out in coordination with ARAEIQ or the European Training Foundation such as the case in Lebanon and Tunisia who has pushed its institutions to move away from the French maitrise system and to adopt the credit-hour system based on the LMD system (License/Master/Doctorate). This would facilitate and promote exchange programs between Arab states as well as with the rest of the world

Enhance institutional efficiency and coordination through further revision of the regulatory framework under which Arab Ministries of Higher Education operate, and establish the operational procedures and accountabilities associated with the adoption of program based budgeting. To facilitate the enlargement of the existing successful programs with higher education institutions from other Arab countries such as TAMAM and the QRTA.

Upgrade the quality of teaching and learning in Arab schools through the adoption of a school-based planning, development and improvement approach led by the school principal/owner or board. e.g. public schools; and the development of regional teacher professional development standards, enhance pre-service and in-service professional development for teaching staff specifically in the area of languages, technology, and physical education *(Afaf KSA)*

Support teachers seeking advanced certification or advanced credentialing through establishing a full two-year a specialized early childhood teacher certification standards for teachers working with children from birth through age eight. This certification should be in line with the training for primary teachers and for employing the ECCE graduates on the same terms.

Award grants, on a competitive basis, to partnerships consisting of one or more institutions of higher education/NGOs that provide professional development for early childhood educators who work with children from low-income families in high-need communities; or another public or private entity that provides such professional development;

Upgrade the equivalency procedures in order to certify distant learning and other ECCE Apprenticeship model programs in the region

Address the "knowledge triangle" of education, research and innovation at university level; to capitalize on teacher training by adding: Health, DAP, Professional Ethics and Care as core subjects in the pre-service programs of Vocational diplomas/BA for ECCE and primary teachers. Universities and training institutions should help to ensure that pre- and in-service training is consistent with the operating criteria guidelines developed by NAEYC and targeting the Zero to eight program components.

Promote pre-service and in service training systems as a lifelong process including professional development for:

- Early childhood educators, particularly to familiarize those educators with the application of recent research on child, language, and literacy development and on the holistically integrated approach.
- Early childhood educators to work with children who have limited language proficiency, children with disabilities, and children with other special needs.
- Early childhood educators to identify and implement post conflict intervention and crises management strategies in order to provide psychosocial support for children who have been under siege, abused and victims of wars. Since the emergency situation is almost the norm in this part of the World, ECCE workers should be trained to be always ready to handle emergencies. It should be part of their job since it is part of their daily life!
- For administrators, intensive and ongoing professional development is essential—often participating in the same training provided to staff to create a shared frame of reference. This professional development needs to address administrators' varied backgrounds, work settings, and needs. Professional development and training of early childhood personnel need to be available at various levels and provide opportunities for personnel to have access to an ongoing career path not just for teachers but for all personnel involved in the early childhood field.
- Addressing the needs of families with young children in a complex and changing multicultural society by providing training in parent education and family development. It

seems that this responsibility has been delegated completely to the In-service sector and to social workers.(NAEYC standard 10)

- Enhancing knowledge and understanding of cognitive, emotional, physical, spiritual and moral development of infants and toddlers (0-3) by utilizing technology along with new information on human learning & development in order to provide experiences for teachers in assessing needs and intervention strategies specifically in the area of integration and enhance their capacity to work with children with disabilities, children at risk and other areas of inequity and bias. Here again we notice a lack of not only provision but of interest coupled with a misconception, that this is not in the field of ECCE but in the medical field.(Cornerstone 2&3-NAEYC standard 2,8)

Establishing support and professional networks by including professional ethics as core requirement to empower students and enable them to become researchers and activists not only for children's rights but mainly for their own rights .(NAEYC standard 9)

Combine in-service training with supervision and monitoring grant funds to carry out activities that will improve the knowledge and skills of early childhood educators who are working in early childhood programs that are located in high-need communities and serve concentrations of children from low-income families such as MOCEP in Lebanon and KSA.

Engage teachers in the change and reform processes. This must be fully respected so that change is ultimately managed by them with suitable leadership and not as an external imposition such as TAMAM.

Integrate ECCE training which have proved to bear positive results with an in-built research component to track the 'what' 'how' and 'where' of learning achievements. This would entail a tremendous value to the processes of reflection, collaborative work, problem solving and the local contexts in which change and professional development takes place.

Established a ground breaking "education city". Qatar is leading the way on higher-education reform. It has established a groundbreaking "education city" and attracted branches of several leading Western universities. KSA Princess Noura University is following suit on a more national competency-based level. But all governments must make educational reform one of their top priorities and work closely with the private sector to develop programs and curricula that will better meet companies' needs.

Implementing the preceding recommendations for curriculum, child assessment, and program evaluation requires a solid foundation of support. All early childhood programs need greater resources and supportive public policies to allow the EFA resolution and NAEYC's position statement's recommendations to have their intended effects. The overarching need is to create an integrated, well financed system of early care and education that has the capacity to support learning and development in all children, including children living in poverty, children at risk and children with disabilities. *(OECD 2001),* Public commitment, along with significant

investments in a well-financed system of early childhood education and in other components of services for young children and their families, will make it possible to implement these recommendations fully and effectively.

Conclusions

It is evident that the ECD needs in the Arab states present a challenging scenario.Access to preprimary education is not part of compulsory education. With the dominance of the private sector there are significant rural-urban and income disparities in provision. In 5 out of the seven countries mapped, most of the early childhood work is funded by different NGOs and several regional foundations. And in the current and present situation most of the funds is being allocated to emergencies and crises management, child poverty, disability and other aspects of social marginalization. This further limits efficient and effective planning as well as the possibility of drawing more investment into the ECD sector. (Youssef Hajjar)

Clearly, all Arab countries without exception must upgrade the various quality components of their educational systems in order to bring the performance of their students up to international averages. *(UN Report, 2009).* These findings bring us to the heart of this report: what reform path of the education systems should be followed to maximize the returns from ECCE pre-service and in-service education and meet these new challenges? The challenge is to propose a new analytical approach to education reform, focusing not only on improving the technical relationships between the inputs and outputs of ECCE education (education engineering) but also on the incentives facing the actors involved (teachers, schools) and on the public accountability of policy makers to children. As such, the listed priorities can be identified and expanded further across the region.

A final thought

Today's kindergarteners will be retiring in the year 2067. We have no idea of what the world will look in five years, much less 60 years, yet we are charged with preparing our students for life in that world. Our students are facing many emerging issues such as global warming, famine, poverty, health issues, a global population explosion and other environmental and social issues. These issues lead to a need for students to learn the proper skills and gain hands-on, real-world experience if they hope to survive the workforce .Our philosophy of ECCE education needs to be predicated on what we know works and not on the currently favored education funding fad. Procedures for training qualified proficient ECCE teachers are needed now. Without these, not only the teachers and the children, but the whole economies will continue to suffer. It is therefore imperative that we now start looking critically at the possibility of establishing ‘standards’ that would help both assess early childhood educators’ performance and act as a guide to enhance the employability of Higher Education ECCE graduates.

GLOSSARY

This glossary includes brief definitions of some key terms used in the position statement and in this resource. Definitions are based on common usage in the fields of early education, child development, assessment, and program evaluation. Terms with asterisks are adapted from a recent glossary of standards and assessment terms (see below).

ACEV	Anne Çocuk Egitimi Vakfi (Turkish: Mother Child Education Program).
AFEL	Dar Attufel Alubnani
ALECSO	**Arab League Educational Cultural and Scientific Organization**
APTP	البرنامج العربي للارتقاء بالمدرّسين معرفيا ومهنيا
ARAIEQ	Arab Regional Agenda on. Improving Education Quality
ARC	Arab Resource Collective
ATE	Association of Teacher Educators
CRC	Convention on the Rights of the Child
CtC	Child-to-Child Program
CG	Consultative Group
DFA	Dakar Framework for Action
DGHE	Directory General of Higher Education
EAI	Education Action International
ECCD	Early Childhood Care and Development
ECCE	Early Childhood Care and Education-see also definition
ECD	Early Childhood and Development
ECE	Early Childhood Education as defined by NAEYC
EAI	Education Action International
ECCD	Early Childhood Care and Development

ECCE	Early Childhood Care and Education-see also definition
EFA	Education for All
EDI	Education Development International
EPP	Education Principles and Practices
EU	European Union
KHDA	Knowledge and Human Development Authority - Dubai - UAE
LMD	License Masters and Doctorate System
MEHE	Ministry of Education and Higher Education
Mini NESSA	Mini Conference of Near East South Asia Council of Overseas Schools
MOE	Ministry of Education
MOH	Ministry of Health
MOSA	Ministry of Social Affairs- Lebanon
NAEYC	The National Association for the Education of Young Children
NESSA	Near East South Asia Council of Overseas Schools
NCRD	National Center for Research and Development in Lebanon
NGO	Non-Governmental organization
QRTA	Queen Rania Teachers academy
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency
MOHESR	Ministry of Higher Education and Scientific Research
CAA	Commission for Academic Accreditation
NIVE	National Institute of Vocational Education,
DEC	Dubai Education Council
TVTC	Technical and Vocational Training Corporation

MES	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
ISET	Higher Institutes of Technological Studies
ISFM	Higher Institutions for Teacher Training
AGFUND	وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية
CHERS	Higher Education Research Center
MISA	Ministry of Insurance and Social Affairs
NCCM	National Council for Childhood and Motherhood
MIC	Ministry of International Cooperation

DEFINITION OF TERMS

Accredited Training: Nationally recognized training refers to accredited courses and recognized training programs under NFROT (National Framework for the Recognition of Training). Training courses relate to competency based outcomes, and lead to students gaining a credential or credit transfer towards a credential. University courses are accredited internally.

Early Childhood: Generally refers to the period of childhood encompassing birth to eight years of age.

Early Childhood Educator: The term `early childhood educator' means a person providing, or employed by a provider of, nonresidential child care services (including center-based, family-based, and in-home child care services) that is legally operating under State law, and that complies with applicable State and local requirements for the provision of child care services to children at any age from birth through the age at which a child may start kindergarten in that State...

Early childhood programs: Early childhood programs encompass a wide variety of workplaces and program types for children birth to 8 years of age. They include Long Day Care, Occasional Care, Family Day Care, Preschool/Kindergarten, Playgroups, Toy Libraries, Play Centres, Aboriginal Services, Multicultural Services, hospital programs, services to children with disabilities, Early Childhood Resource Centres, mobile services, early childhood classrooms, Outside School Hours Care services and Vacation Care.

Early childhood personnel: All personnel who work in the wide variety of early childhood programs including teachers, early childhood workers, special educators, administrators/coordinators and other staff.

Competency standards: Competency-based standards are descriptions of competent performance in the workplace. Competency is defined as 'the ability to perform the activities within an occupation or function to the standard expected in employment.' (NTB, 1991, cited by Gifford/Cahir, 1993).

Competency-based training (CBT): Competency-based training (CBT) is a method of approaching training that places emphasis on what a person can actually do as a result of training that is on the outcomes, rather than on learning processes or time spent on them. This approach includes accreditation, articulation, recognition of prior learning and credit transfer.

Daycare: Provision of daytime training, supervision, recreation, and often medical services for children of preschool age 0 to 3.

Developmentally Appropriate Practices: defined as the outcome of a process of teacher decision making that draws on at least three, critical interrelated bodies of knowledge: (1) what teachers know about how children develop and learn; (2) what teachers know about the individual children in their group; and (3) knowledge of the social and cultural context in which those children live and learn. (Bredekamp & Copple, eds., 1997, p. vii)

Education: Education is a broad term covering various aspects of learning. It can incorporate the gaining of specific knowledge and information, the challenge to attitudes and values and an increased awareness of issues within certain fields.

Higher Education Institute: Institutions offering a variety of internship and fellowship programs for undergraduate, graduate, and postgraduate

Kindergarten: A program or class for four-year-old and five-year-old children that serves as an introduction to school.

In-service Training: Training taking place or continuing while one is a full-time employee.

Post-secondary educational and vocational training Institutions: Establishments which offer, within the framework of advanced education and training, qualifications or diplomas of that level, regardless of what such establishments are called "University" or "Polytechnic", "College" or "Institute"

Pre-primary Programs: at the initial stage of organized instruction, primarily designed to introduce very young children, usually from age 3, to a school-type environment, and provide a bridge between the home and a school. Term used by UNESCO)

Pupil/teacher ratio: Average number of pupils per teacher at the level of education specified

in a given school year, based on headcounts for both pupils and teachers(term used by UNESCO).

Preschool: In Lebanese schools, preschool refers to nursery, KG1 and KG2.However, in this study, preschool is considered nursery and KGI while KG2 is considered as kindergarten.

Tertiary education Semi-Private: A term used in Lebanon for privately run schools that are subsidized partly by the government. In these semi-private schools, students from low income families and who do not live near a public school can enroll and the government pays about half the tuition.

Training: Training is the facilitation of learning for an individual to acquire the essential knowledge, skills and attitudes immediately applicable to the work situation. Training can consist of two components: on-the-job and off-the-job training.

Vocational Training: Training relating to, providing, or undergoing training in a special skill.

المراجع

- A Conceptual Framework for Early Childhood Professional Development, *A position statement of the* National Association for the Education of Young Children.. Adopted November 1993.
- Bachour, N., Hoteit, F., Mukalid, S., & Sleem, M. (2002). Preschool Education in Lebanon. *Lebanese Association for Educational Studies, Beirut, Lebanon.*
- Krogh. S. L., & Slentz. K. L. (2001). Early Childhood Education: Yesterday, Today & Tomorrow. *Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- TP Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (March, 1998). Why Curriculum Matters in Early Childhood education. *Educational Leadership. 57-60.*
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development- ECCD. (2008) Funding the Future: Strategies for Early Childhood Investment, Costing and Financing Coordinators' Notebook No. 30
- Bredekamp, S. (Ed). (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archive*, 8 (1).
- Delors, J. et al. (1996). Learning: The Treasure Within. *UNESCO*, Paris, 149.
- El-Amin, A. & Faour, M. (1998). University Students in Lebanon: Background and attitudes, The heritage of division. *Lebanese Association of Educational studies.*
- Faour, B., Hajjar, Y., Bibi, G., Chehab, M., Zaazaa, L. (2006). Comparative, regional analysis of ECCE in four Arab countries *(Lebanon, Jordan, Syria, and Sudan . UNESCO.*
- Faour, B. (2003). Early childhood teachers in Lebanon: Beliefs and practices. *Unpublished doctorate thesis. University of Leicester, England.*
- George Nahas, Scientific Research, in "Higher Education in Lebanon" (Ed. Adnan El Amine), *Lebanese Association for Educational Studies (LAES), 1997*
- Gifford, J., & Cahir, P. (1993). Developing an AECA working position on competency standards. *AECA National Council papers.*.
- Programmes serving children from birth through age 8 (Expanded ed.). *National Association for the Education of Young Children,* Washington, DC.
- Kaddoura, B. (2009, November). Inclusive Education and Diversity in Early Years conference report.
- KHDA (2009). The Role of International Assessments and School Inspections in the Reform of Education in Dubai, *http://www.khda.gov.ae*
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1991). *Early childhood teacher education guidelines: Basic and advanced. Washington, DC: Author.*
- Quality Counts. (2003). The teacher gap. *Education Week* 22 (17).

- Arab Republic of Egypt, Ministry of Education (1996). *Implementing Egypt's Educational Reform Strategy.* Cairo: Rosa Elyoussef New Press
- Raspa, M.J., R.A. McWilliam, & S.M. Ridley. (2001). Child Care Quality and Children's engagement. *Early Education and Development* 12, 209–233.
- The UN Convention on the Rights of the Child. (1989). UNESCO, 2000, 8.
- UNDP, Arab Knowledge Report (2009), *Towards Productive Intercommunication for knowledge* 3, 111-131. *Education and the Formation of Knowledge Capital*
- UNESCO. (2007). EFA Global Monitoring Report: *Strong Foundations. Early Childhood Care and Education.* Paris, UNESCO.
- UNESCO 2008. Education for all by 2015, Will we make it? Regional Overview: Arab States, Paris, UNESCO
- UNESCO (2008). Education for all by 2015, Will we make it? *Regional Overview: Arab States UNESCO,* Paris.
- UNESCO Institute for Statistics online database. (2009, January 13). *Retrieved from http://stats.uis.unesco.is.unesco.org/unesco/tableviewer/document. aspx?ReportId=143.*
- UNESCO: Institute of Statistics- Global Education Digest (October, 2005). *Comparing education statistics across the world*.
- UNICEF. State of the World's Children 2006: *Excluded and invisible*.
- World Bank. (2010). *(Report No: AB5303 Lebanon Education Reform for Quality School Project.* Bologna process
- World Bank, (2010). *Lebanon Education Reform for Quality School Project*. Report No: AB5303
- Zaveri, S.D. (2004). *Lebanon and Beyond – The Arab Resource Collective: Spreading Child-to-Child approaches in the Arab world with special emphasis on the use of these approaches in refugee camps and with kindergarten groups*,(28-56). In Early Years Children Promote Health: Case Studies on Child-to-Child and Early Childhood Development. The Child-to-Child Trust with support from the Bernard van Leer Foundation.
- Zouain, G. (1994). Lebanon system of education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education (2nd ed.) Vol 6, 3349-3356.* Pergamon.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).2001. *Starting strong: Early education and care.* Paris,France: Author Hyson, M., ed. 2003b. *Preparing early childhood professionals:NAEYC's standards for programs.* Washington, DC: NAEYC.
- IDEA (Individuals with Disabilities Act) Amendments. 1997. 20 U.S.C. 1400 et seq.
- **UNESCO** المؤتمر الإقليمي حول الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة (دمشق، 5-7 يوليو/تموز2010)
- ***EGYPT*** استبيان حول التنمية الوطنية في مجال الرعاية و التربية في مرحلة الطفولة المبكرة
- ***Dubai***استبيان حول التنمية الوطنية في مجال الرعاية و التربية في مرحلة الطفولة المبكرة

- استبيان حول التنمية الوطنية في مجال الرعاية و التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ***KSA***
- استبيان حول التنمية الوطنية في مجال الرعاية و التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ***Tunisia***

ONLINE SOURCES

Dubai Online Resources:

- http://www.hct.ac.ae/factsNfigures/aspx/facts_and_figures_overview.aspx *Higher colleges of Technology Facts & Figures 2008-2009*
- http://www.caa.ae/CAAweb/DesktopModules/InstPrograms.aspx *The Commission for Academic Accreditation*
- http://www.dubaifaqs.com/universities-dubai.php Dubai information guide
- http://www.cda.gov.ae/decdc/default.aspx *Dubai Early Child Development Centre*
- http://www.university-directory.eu/
- http://www.buid.ac.ae/ *The British University in Dubai*
- http://www.dec.gov.ae/ *The Dubai Education Council*
- http://www.cda.gov.ae/ *The Community Development Authority*
- http://www.hbmeu.ac.ae/en/program/schoolEd/ *Hamdan bin Mohammed e-University*
- http://www.dubai.msu.edu *Michigan State University Dubai*
- http://www.mdx.ac *Middlesex University Dubai*
- http://www.zu.ac.ae *Zayed University*
- https://www.mohesr.ae/en/ The UAE *Ministry of Higher Education and Scientific Research*
- http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147251e.pdf *United Arab Emirates: Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes*, UNESCO, 2006.
- http://www.moe.gov.ae/ *UAE Ministry of Education*
- http://www.nive.gov.ae/ *The National Initiative for Vocational Education*
- http://www.internationalsped.com/documents/(5)Bradshaw%20UAE.doc. Bradshaw, K., Lydiatt, S. and Tennant, L. **Special Education in the UAE: Anxieties, attitudes and aspirations**. *International Journal of Special Education, 2004, Vol 19, No.1.*
- www.nationmaster.com
- www.devdate.worldbank.org World *Development Indicators database*
- www.hdr.undp.org *United Nations Human Development Program*
- www.uis.unesco.org UNESCO *Institute for Statistics*

Saudi Arabia Online Resources:

- http://www.devdir.org/ *The 2010 Directory of Development organizations: Volume II*
- http://www.mohe.gov.sa/en/studyinside/aboutKSA/Pages/default.aspx *The Ministry of Higher Education in Saudi Arabia*
- http://www.tvtc.gov.sa/english/Pages/default.aspx *The Technical and Vocational Training Corporation*
- http://www.unicef.org/gao/saudi_3458.html *(Early Childhood Care and Education in Saudi Arabia – UNICEF overview report)*
- http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter3.pdf *(EFA Monitoring Report, Chapter 3, 2005)*

NOTES:

Please note that in Table 1 bilingual refers to teaching languages in both English and Arabic. Also, MOHE stands for Ministry of Higher Education.

Egypt Online Resources:

- http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147187e.pdf *Country Profile commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education"*
- World Bank. *Report No. 24772-EGT. Arab Republic of Egypt. Strategic Options for Early Childhood Education*. Human Development Sector, Middle East and North Africa Region, September 2002.
- http://www2.sis.gov.eg/En/Pub/yearbook/yearbook2005/110103000000000008.htm *(Ministry of Insurance and Social Affairs - MISA)*
- www.aun.edu.eg/ *Assiout University*
- www.cu.edu.eg/ *Cairo University*
- www.benha-univ.edu.eg/ *Benha University*
- www.sohag-univ.edu.eg *Sohag University*
- www.6u.edu.eg/ *October 6 University*
- www.mans.edu.eg *Al-Mansoura University*
- www.worldbank.org/education/edstats/ *(World Bank, 2007)*
- www.ed.bsu.edu.eg *Beni-Suef University*
- www.fayoum.edu.eg *Al-Fayoum University*
- www.zu.edu.eg *Zagazig University*
- www.menofia.edu.eg *Al-Menoufia university*
- www.minia.edu.eg *Al-Minia university*
- www.alex.edu.eg *Alexandria University*

Tunisia Online Resources :

- http://www.univ7nc.rnu.tn/ (*The 7 November University in Carthage)*
- http://www.iscenf.rnu.tn/ (l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance at the 7 November University in Carthage)
- http://www.mes.tn/anglais/index.htm (Manouba University/ Institute to support the handicapped)
- http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148046e.pdf Tunisia: Early Childhood Care and Education (ECCE) Programmes, by UNESCO International Bureau of Education (IBE), 2006
- http://web.worldbank.org/ (World Bank Statistics)
- www.uss.rnu.tn (Sfax University)
- http://www.uma.rnu.tn/ (Manouba University)
- http://www.mes.tn/anglais/index.htm (Ministry of Higher Education/ Ministère de l'Enseignement Supérieur de Tunis)
- www.infodev.org/ (ICT in Education in Tunisia, *Amr Hamdy,* June 2007)
- http://www.mes.tn/anglais/divers/documents/depliantanglais.pdf (Higher Education Scientific Research and Technology Facts and Figures' Report in Tunisia. 2006/07. Issued by MES)
- http://www.mes.tn/isfm_so/les%20isfm%20de%20tunis.htm (MES- ISFM Institut supérieur de formation des maîtres website)
- http://www.disfm.rnu.tn/ (Direction des Institut supérieur de formation des maîtres [ISFM])

Limitations and Recommendations Online Resources:

- http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=7825_201&ID2=DO_TOPIC *(UIS, 2007)*
- http://www.khda.gov.ae *Knowledge and Human Development Authority - Dubai - UAE*
- http://www.higher-edu.gov.lb/ *Republic of Lebanon – Ministry of Education and Higher Education*
- http://www.acev.org Mother Child Education Program - Turkey
- http://www.nesacenter.org/ *Near East South Asia Council of Overseas Schools*
- http://www.unrwa.org/ *The United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East*
- http://www.tamamproject.org/ *Tamam*
- http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php *Tempus: Modernisation of Higher Education in countries surrounding the EU.*
- http://www.uis.unesco.org/ *UNESCO - Institute of Statistics. Country profiles*

- http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_Lebanon *List of Universities in Lebanon, Wikipedia*

مراجع جديدة أستخدمت في تحديث الورقة البحثية

[1] تقرير الرصد العالمي العام، الاونيسكو 2012

[2] المؤتمر العربي عالي المستوى حول رعاية وتربية الطفولة المبكرة، تفعيل الرعاية والتربية في السياسات والتطبيق، دمشق، 20 – 22 أيلول/سبتمبر 2010

[3] دراسة حول السياسات في مجال تكوين المعلمين في تونس وتعيينهم، التقرير النهائي، نورالدين الساسي ومصطفى النيفر، فبراير 2013

[4] البرنامج العربي لتنمية الطفولة المبكرة، تقرير عن ورشة العمل الإقليمية، عمان-الأردن، 22-2013/10/24، (مداخلة الأستاذ يوسف حجار)

www.**unicef**.org/rosa/Rosa-**Education**_in_**Emergencies**_Tool**Kit**.pdf[5]

Egypt news, Egypt news, December 2011, [6]
http://news.egypt.com/arabic/permalink/1495895.html#sthash.HU4zEmHR.dpuf

Save the Children, Syrian Refugees Emergency, Needs Assessment Report, Cairo 2013[7]

[8] (يوسف حجار، دراسة عن وضع أولويات تنمية الطفولة المبكرة في المنطقة العربية، دراسة مكتبية، 2013).

World Bank, Systems Approach for Better Education Results, Teacher Policy 2011.[9]
[10] http://forum.egypt.com/arforum/.html, "مديرية التربية والتعليم بالسويس"

[11] Ahmed Dewidar, PhD (WB Education Consultant), Regional Study on Teacher Policies Egypt Case Study, APTP Policy Forum, 20 March 2013
[12] بيروت المؤتمر الإقليمي حول الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة –للتربية في الدول العربية مكتب اليونسكو الإقليمي المبكرة(دمشق، 5-7 يوليو/تموز2010)

[13] http://arabianchild.org
[14] http://www.isfmkb.rnu.tn/syst_etud_en.htm - haut, Higher Institutions for Teacher Training (ISFM)
[15] **http://www.disfm.rnu.tn/etudes1_ar.htm** إدارة المعاهد العليا لتكوين المعلمين

[16] THE HASHEMITE KINGDOM OF JORDAN EDUCATION REFORM FOR KNOWLEDGE ECONOMY II (ERfKE II), البشرية الموارد لتنمية الوطني المركز National Center for Human Resources Development, KG Study Report Monitoring & Evaluation Partnership (MEP) Project* November, 2012 (Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE II))

[17] World Data on Education 2010/11, p 10. 11 Dr. Tayseer Presentation, MoE, 2010.

[18] http://www.unicef.org/oPt/FINAL_MONTHLY_UPDATE_MAy.pdf

[19] (رؤى تربوية - العدد الثلاثون :التحديات أمام التربية في جيل الطفولة المبكرة في المجتمع الفلسطيني **إعداد :نبيلة أسبانيولي)**

[20] http://bethlehem.edu/academics/education/history

[21] *June 16, 2013***ANERA (**http://www.anera.org/projects/preschool-teacher-training/

[22] ANERA, http://www.anera.org/projects/preschool-teacher-training/#sthash.6Mq3KDof.dpuf

[23] www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs5/default.asp, (Published by Leadership and Teacher Development Branch, Office of School Education, Department of Education & Training, Melbourne, July 2005m Also published on http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs5/default.asp

[24] تقرير عن ورشة العمل حول" البرنامج العربي لتنمية الطفولة المبكرة 20 / 12 / 24 - 22 - " **سياسات اعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية، سامي عبد الله خصاونة، عمان – الأردن، اكاديمية الملكة رانيا للطفولة المبكرة30-4-2013**