[٨]

جودة برامج الإعداد المهني لمعلمات رياض الأطفال دراسة تشخيصية للكفاءات المهنية للطالبات المعلمات بجامعتي القاهرة وعين شمس

أ.د. عزة خليل عبد الفتاح
أستاذ علم النفس بقسم تربية الطفل
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

أ.م.د. نجوى الصاوي
أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

جودة برامج الإعداد المهني لمعلمات رياض الأطفال دراسة تشخيصية للكفاءات المهنية للطالبات المعلمات بجامعتي القاهرة وعين شمس

أ.د. عزة خليل عبد الفتاح*، أ.م.د. نجوى الصاوي**

مقدمة:

تكتسب مرحلة رياض الأطفال أهميتها من أهمية المرحلة التكوينية التي تتعامل معها، فالنمو في الطفولة المبكرة يضع حجر الأساس لكافة اشكال النمو اللاحق وصولا إلى مرحلة الرشد. وبالتالي فان دعم النمو المتكامل للأطفال، والارتقاء بمهارات التفكير والاستكشاف والتعلم، إضافة إلى تنمية مهاراته الاجتماعية، وتحمله للمسئولية التي تتناسب مع قدراته النامية، يمكن أن يؤدي في النهاية إلى نمو تقديره لذاته. كل ذلك بالطبع يعتمد على جودة برنامج الروضة وجودة المهنيين القائمين على هذه البرامج. ورغم التأكيد على أن الطفل هو محور العملية التعليمية في الروضة فإن المعلمة هي أساس تلك العملية، حيث تعتمد مرحلة ما قبل المدرسة بشكل كبير على كفاءة المعلمة؛ إذ أن نجاح العملية التربوية وما تتضمنه من أساليب سواء في المناهج، أو الوسائل التعليمية، أو تجهيزات البيئة يصبح عديم الفائدة ما لم يتوافر له معلم كفء.

تشير وثائق الأمم المتحدة إلى أن البدايات الضعيفة في حياة الأطفال تؤدي بالضرورة إلى نتائج ضعيفة وهذه النتائج لا تؤثر فقط على الجيل الحاضر وانما على الأجيال المستقبلية (WHO, 2018). أن التربية في الطفولة المبكرة لديها الامكانية على معاونة الأطفال للوصول إلى نموهم الأقصى وتساهم في ضمان وصول كل الأطفال إلى المدرسة مستعدين للتعلم والنجاح. ولكن على الرغم من أن برامج الطفولة المبكرة ذات التصميم الجيد يمكنها توفير استعدادا اكبر للمدرسة، الا انها أيضا لها فوائد طويلة المدى مثل ضمان احتياج اقل للالتحاق

* أستاذ علم النفس بقسم تربية الطفل– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس.

** أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

ببرامج التربية الخاصة، التقليل من إعادة الطلاب لسنوات دراسية نتيجة للرسوب، كما انها تضمن تخرج التلاميذ بدرجات مرتفعة (Meloy, B. & Schachner, A., 2019). إضافة إلى ما سبق فان الصلة ما بين التربية من ناحية والتنمية المستدامة من ناحية أخرى تعتبر واضحة بجلاء، ومن هذا المنطلق تعتبر التربية من اجل التنمية المستدامة في قمة الأولويات، كما انها تعتبر من المفاهيم الدينامية، حيث انها مفهوم يدمج الرؤى الجديدة حول نوع التربية التي تهدف لتمكين البشر من كل الاعمار من تولي المسئولية لخلق مستقبل مستدام (Pupikova., E. et al., 2021). ولأن التربية بهدف توفير النمو المستدام في الطفولة المبكرة تعتبر موضوعا مفتاحيا على المستوى العالمي في مرحلة ما قبل المدرسة منذ عقود. وبالنسبة للدور المهني المستقبلي لمعلمي ما قبل المدرسة، من المهم بالنسبة لهم تنمية مفهوم الاستدامة باعتبارها قيمة أساسية بالنسبة للمهنة، والتي تتطلب الفهم والاحساس بالانتماء لبيئة ثقافية محددة. ففي دراسة(Pribisev Belesbin et al, 2022) على سبيل المثال حاول الباحثين التقصي حول خبرات المعلمات/ الطالبات، وفهمهن ، ومعارفهن التي تلقينها من خلال التطبيق الأول لمشروع مقياس التقدير (OMEP ESD) في التربية في الطفولة المبكرة فيما يتعلق بالتربية المستدامة والمواطنة العالمية، والذي طبق عام ٢٠٢٠ في جامعتين حكوميتين في "البوسنة وهيرزيجوفينا" (جامعة شرق سراييفو وجامعة بانيالوكا). فقد أشارت النتائج إلى وجود وعي ببعد الاستدامة البيئية في التربية بالنسبة للتنمية المستدامة، الذي انعكس بالفعل في الكفاءات المهنية للمعلمين. كما أظهرت النتائج الحاجة إلى التركيز على تنمية اتجاهات معلمات ما قبل المدرسة حول أنشطة اللعب باعتبارها كفاءة مهنية تدمج الاستدامة وباعتبارها قيمة أساسية في التربية في الطفولة المبكرة استنادا إلى أنشطة اللعب. من هنا فان المجتمعات بحاجة لتوفير الظروف والبيئة الثرية التي توفر بدورها فرصا لنمو كفاءات معلمات الطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة:

نصت اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان (١٩٨٩)، على أنه لكل طفل الحق في الحصول على تعليم ذي جودة عالية بأساليب تعلم حديثة ويعود هذا الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة إلى أن

السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تلعب دورا مهما في تنمية الجانب الاجتماعي والعاطفي والحسي والمعرفي لدى الطفل، إذا ما دعمت ذلك مراكز رعاية الطفولة المبكرة .(Rent Zou & Slutsky, 2020).

ورغم الاهتمام المتزايد بجودة الطفولة المبكرة فإن تحديد هذا المفهوم على أساس القيمة مفهوم نسبي معرض للتغيير مع مرور الوقت، وذلك لأن الجودة بطبيعتها عملية مستمرة، فإذا ما التزم القائد بقيم معينة، فإنه على أساسها سيعرف الجودة ويتبناها ويسهم في تطويرها (Schonfeld et al، 2004) لذا فقد تعددت التعريفات التي توضح هذا المفهوم، فهناك من يرى أن مفهوم جودة الطفولة المبكرة مبني على ثلاثة عناصر أساسية، تتمثل في بيئة الرعاية، مقدمي الرعاية البرنامج اليومي المنظم (سامية محمد، ٢٠١١)، وهناك من يرى أن معنى جودة الطفولة المبكرة هو أداء العمل بأسلوب صحيح وفق المعايير التربوية للارتقاء بمستوى الأداء لدى المعلمات لتحقيق الأهداف التربوية لرياض الأطفال. (مصطفى عبد السميع وسهير حواله، ٢٠٠٥).

إلا أنه مهما تعددت والآراء حول مفهوم الجودة في التعليم، هناك إجماع على أن الجودة تتكون من مجموعة من العناصر التي تسهم في تحقيق أفضل أداء مطلوب إذ تم تحديد مجموعة من الأطر التي تسهم في تكوين الأساس لرصد الجودة، تتمثل في المجالات التالية: التفاعلات بين المعلم والطفل الأسرة والمجتمع، الإدماج، التنوع، قيم الديمقراطية، التقييم والتخطيط، استراتيجية التدريس، بيئة التعلم، والتطوير المهني. (UNESCO، 2016).

ونظرا للدور الكبير الذي تلعبه ممارسات المعلمة في تحقيق نمو شامل متكامل للأطفال، تبنت (NAEYC) إطارا للممارسات الملائمة تطوريًا في برامج الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد حتى الثامنة، سلطت الضوء فيه على الدور الذي تلعبه ممارسات معلمة الروضة في تحقيق تعليم عالي الجودة، إذ أشارت إلى أن أقوى مؤثر في تحديد ما يتعلمه الأطفال هو تفاعلاتها معهم، ويتمثل ذلك في الطريقة التي تصمم بها الخبرات التعليمية، والطريقة التي توجه بها الأطفال إلى ما سيتعلمونه، واستجابتها لهم، وتكييف التعليم وفقا لخلفيات الأطفال المختلفة. (NAEYC، 2019).

والسؤال المهم هنا يتركز حول الكيفية التي يمكن بها قياس تلك الممارسات وتقييمها. ولهذا الشأن يشير كل من (أحمد ٢٠٠٨، منذر ٢٠١٨) إلى أن تقويم أداء المعلم يرتكز على وجود معايير تمثل محددات تساعد في عملية التقويم، وتقوم هذه المعايير على مجموعة من المجالات تصف أداء المعلم وخصائصه عند مستويات مختلفة. وتمثل المعايير أداة تحدد المعارف والمهارات والقيم الأساسية. التى يجب أن يمتلكها المعلم. والتي تترجم إلى ممارسات فعالة في التعليم. (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٨)، (منذر عامر وفؤاد طه، ٢٠١٨).

لذلك سعت الكثير من المنظمات العالمية وصانعي القرار في دول مختلفة إلى وضع معايير تحدد ما يجب على معلمة الروضة امتلاكه وممارسته لتقديم تجربة تعلم أفضل للطفل، ومن ذلك الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، ومعايير معلمة رياض الأطفال في نيوزلندا، ومعايير اللجنة الوطنية للمعايير المهنية لمعلمة الروضة. وتتشابه المعايير السابق ذكرها في كونها تركز على ممارسات معلمة الروضة التي تسهم في تحسين عملية التعليم في مرحلة رياض الأطفال، وتنمية مهارات الأطفال واستخدام استراتيجيات تعلم وقياس ملائمة، بالإضافة إلى بناء علاقات مع أسر الأطفال ومع المجتمع، والحرص على التنمية المهنية للمعلمة.

وتنتشر برامج التربية في الطفولة المبكرة ورعاية صغار الاطفال بسرعة عبر العالم وذلك مع تزايد اعداد الاطفال الملتحقين بمراكز التربية والرعاية المبكرة، وهذا بدوره يتطلب الاستثمار في التربويين لتوفير التربية في الطفولة المبكرة ذات الجودة. ويرى كل من (S Boyd, W. & Garvis, 2021) انه على الرغم من هذا الانتشار في برامج رعاية وتربية صغار الاطفال، الا أن هناك مقاربات غير متسقة فيما يتعلق بإعداد معلمات الطفولة المبكرة، وان جودة البرامج الموجودة لاعدادهن ليست معلومة، وذلك بعد استعراضهم لبرامج تربية معلمات الطفولة في اربعة عشر بلدا مختلفا. كما أن كل من (Thornton, K. & Cherrington, S. 2019) قد توصلا من خلال بحثهما إلى أن البحث حول مجتمع التعلم المهني في التربية في الطفولة المبكرة وفي مؤسساتها يعتبر قليلا نسبيا. كما رأى كل من (Bicaj , A. & Buza, V. 2020) انه من خلال تحديد اهمية التنمية المهنية في

ضوء معايير التربية في مرحلة ما قبل المدرسة، يمكن احداث التأثير من خلال رفع الوعي ما بين فريق العاملين في التربية في مرحلة ما قبل المدرسة، حول تحسين ادائهم وتحقيق النواتج الناجحة للاطفال.

هذا وتعتبر المعايير والكفاءات دعما حاسما لاي قوى عاملة مؤهلة مهنيا، وهذا الامر ينطبق أيضا على المهنيين العاملين في مجال الطفولة المبكرة. أن بناء استعدادات ومهارات القوى العاملة، والارتقاء بها، يمكن أن يتم دعمها أيضا من خلال تحديد توقعاتنا للكفاءات المطلوبة منهم في مجال العمل. ومن ثم فان تحديد الكفاءات المرتكزة على ادلة تعتبر بمثابة خطوة تأسيسية في تحقيق التحسن الملحوظ والدائم في خدمات رعاية الطفولة المبكرة. فتحديد الكفاءات يمكن أن يعاون في بناء الوعي، والاستعداد للعمل، ودعم الاستكشاف والتكيف مع متطلبات الممارسات المهنية (Le Moine, Sarah, 2020). بالتالي فان اي برامج لاعداد معلمات رياض الاطفال يجب أن تنص بشكل واضح على الكفاءات التي تهدف لتنميتها لدى الطالبات المعلمات، وان تنسجم تلك الكفاءات مع ما اتفق عليه عالميا من معايير وكفاءات مطلوبة لدى العاملين في مجال الطفولة المبكرة، وان تعتمد تلك البرامج اساليب تقييم مرتكزة على الادلة لاثبات امتلاك خريجاتها لتلك الكفاءات.

بالرجوع إلى الدراسات التي اهتمت بتطوير برنامج التدريب الميداني وتطبيقاته المتنوعة بكليات إعداد معلمات رياض الأطفال ومنها دراسة كل من (نهلة محمد على حماد ٢٠١٧)، (منى محمد السيد ٢٠١٧)، (رجاء عمر سعيد ٢٠١٣)، (Southgate, E 2013-13-22-255) (أميمة محمد رسمى ٢٠١٠)، (سمية عبد الحميد ٢٠١٠)، (Grossman, P 2009) نجد أنها جميعاً أكدت على أهمية المراجعة والتطوير الدائم لبرنامج التدريب الميداني خلال مراحل إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية ، بإعتباره البوتقة الحقيقية التي تنصهر فيها جميع مواد الإعداد التربوي والتخصصي، مما يعود بالنفع فى المستقبل على الأطفال داخل الروضات.

وفي مدينة القاهرة يوجد برنامجين رئيسيين لإعداد معلمات رياض الأطفال، الأول وهو الاقدم موجود بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة

عين شمس، والثاني بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. الأخير يعتبر الأكثر تطورا بحيث أن الكثير من البرامج في مناطق متعددة بجمهورية مصر العربية تسترشد به عند تطوير لوائحها. من هنا يعتبر لهذين البرنامجين أهمية خاصة من حيث تقييم مدى مواكبتهما للمعايير العالمية لإعداد معلمات رياض الأطفال. ومدى مساهمة كلا البرنامجين في تشكيل الكفاءات المهنية للطالبات الخريجات، بشكل يهيئهن لتحقيق التحسن المطلوب في خدمات وبرامج رعاية وتربية الطفولة المبكرة. وتعتبر الدراسة الحالية بمثابة دراسة تشخيصية لنقاط القوة والضعف لهذين البرنامجين ،وبخاصة من خلال استكشاف كفاءات الطالبات في مرحلة التخرج عقب الانتهاء من التدريب الميداني، ولكي تكون مدخلا علميا لتطوير كلا البرنامجين في المستقبل على أسس تستند إلى ادلة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما مدى جودة برامج الإعداد المهنى لمعلمة رياض الأطفال بمدينة القاهرة؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مدى امتلاك الخريجات لفهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة؟

٢- ما مدى امتلاك/ التزام الخريجات لمهارات الملاحظة والتوثيق والقياس لنمو الأطفال وتعلمهم؟

٣- ما مدى اتساق أساليب التدريس المتبعة من قبل الخريجات مع ملامح التدريس الملائم نمائيا، وثقافيا، ولغويا؟

٤- ما مدى امتلاك الخريجات للمعرفة بالمحتوى الاكاديمي في منهج الطفولة المبكرة، وقدرتهم على تطبيقه، وتحقيق التكامل ما بين مجالاته؟

هدف الدراسة:

تشخيص نقاط القوة والضعف لبرنامجي إعداد معلمات رياض الأطفال فى كلتا الجامعتين (القاهرة، عين شمس)، لإستكشاف كفاءات الطالبات في مرحلة التخرج عقب الانتهاء من التدريب الميداني، كى تكون مدخلا علميا لتطوير كلا البرنامجين في المستقبل على أسس تستند إلى ادلة علمية.(في ضوء معايير جودة الإعداد المهنى العالمية).

أهمية الدراسة:

أولا– الأهمية النظرية:

قد تسهم الدراسة الحالية فيما يلي:

١) تطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال.

٢) توفر هذه الدراسة إطارًا مرجعيًا ومقدمة لأبحاث ودراسات مستقبلية في مجال جودة إعداد معلمات رياض الأطفال، إضافة إلى توفير إطارٍ نظريٍ ثري فى مجال معايير جودة إعداد معلمى الطفولة المبكرة.

ثانيا– الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من استبيان جودة اعداد معلمات رياض الأطفال والذى إعتمدت الباحثتان في بنائه على "المعايير المهنية والكفاءات الخاصة بالتربويين في الطفولة المبكرة Professional Standards and competencies for Early Childhood Educators وهو الموضوع من قبل (NAEYC, 2019). وذلك بتطبيقه على معلمات الروضة، لتحديد مدى إمتلاكهن لتلك المعايير وإمكان تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهن وبالتالى تحديد طرق العلاج والتغلب على نقاط الصعف.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة، فهو لا يهتم بجمع المعلومات وتبويبها فقط، بل يهتم ايضاً بتنظيم البيانات وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة. (جابرعبد الحميد وأحمد كاظم، ٢٠٠٢، ١٣٤)

حدود الدراسة:

١) **الحدود البشرية:** يمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات الفرقة الرابعة ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة، وجميع طالبات قسم تربية الطفل بكلية البنات بجامعة عين شمس وعددهن جميعا (٥٣٢) طالبة بالجامعتين. العام الجامعى (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، (٢١٧ طالبة بجامعة عين شمس وعدد ٣١٥ طالبة بجامعة القاهرة)، أما عينة الدراسة وعددها (٣٤٧) طالبة وهن من وافقن متطوعات للإستجابة

للإستبيان. شكلت طالبات جامعة عين شمس ما نسبته (٤٥.٨% من عينة الدراسة في حين شكلت طالبات جامعة القاهرة نسبة ٥٤.٢% من العينة).. وقد تم تطبيق الإستبيان إلكترونيا من خلال إرسالة للطالبات. (في صورة جوجل فورم).

٢) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الإستبيان إلكترونيا فى بداية الفصل الثانى من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

٣) **الحدود المكانية:** كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة، وقسم تربية الطفل بكلية البنات بجامعة عين شمس، بمحافظتى القاهرة والجيزة.

٤) **الحدود الموضوعية:** تشخيص الكفاءات المهنية للطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج رياض الأطفال بجامعتي القاهرة وعين شمس فى ضوء معايير جودة إعداد معلمى الطفولة المبكرة (تم الاعتماد على النسخة المعتمدة من قبل (NAEYC National Governing Board November 2019).

أدوات الدراسة:

إستبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال يتضمن ٤٨ موقفا افتراضيا استنادا إلى معايير جودة اعداد معلمي الطفولة المبكرة (NAEYC). (**إعداد الباحثتان**)

مصطلحات الدراسة:

تعرض الدراسة التعريفات الإجرائية على النحو التالى:

الجودة:

تعني مدى اتساق المنتج مع المعايير المتفق عليها والتي يمكن قياسها بالرجوع إلى **محكات للقياس محددة.**

أما جودة الاعداد المهني لطالبات برنامج رياض الاطفال فتعني مدى اتساق الكفاءات المهنية للطالبة مع الكفاءات المهنية المتفق عليها عالميا ، ممثلة في معايير الاعداد المهني لمعلمي الطفولة المبكرة الصادرة عن NAEYC.

برامج الاعداد المهني:

هى البرامج المعتمدة لإعداد معلمات رياض الأطفال فى كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة، وكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بحسب القوانين والأنظمة المعتمدة فى مصر.

الكفاءات المهنية للطالبة المعلمة:

تعرف على أنها قدرة الطالبة المعلمة على أداء مهامها بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق نتائج معينة في مواقف العمل المتصلة بمهنتها. وتتمثل فى مجموعة من القدرات تمتلكها الطالبة المعلمة وتستخدمها أثناء التفاعل فى الموقف التعليمى التعلمى، لتحقيق أهداف التربية، سواء كان هذا التفاعل داخل غرفة الصف أو خارجها، وينتج عن هذا التفاعل إحداث تغيير مرغوب فى سلوك الأطفال وفى طريقة تفكيرهم ، بما يتفق ومعايير جودة إعداد معلمي الطفولة المبكرة (NAEYC).

إطار نظرى ودراسات سابقة:

يأتى الإطار النظري فى ثلاث محاور:

- أولا: جودة معلمى الطفولة المبكرة.
- ثانيا: الكفاءات المهنية فى الطفولة المبكرة.
- ثالثا: الإعداد المهنى لمعلمات الطفولة المبكرة.

أولاً– جودة معلمي الطفولة المبكرة:

تعتبر جودة معلمي الطفولة المبكرة بمثابة حجر الزاوية لضمان حصول الأطفال على التعليم عالى الجودة، وان يحصلوا على الرعاية في بيئة تدعم نموهم في كافة المجالات. من هذا المنطلق فانه يتوجب على التربويون في الطفولة المبكرة امتلاك مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم لكي يكونوا في وضع يسمح لهم بالارتقاء بنمو الأطفال وتعلمهم، إضافة إلى اشعار الاطفال بطيب الحال well-being (NAEYC, 2019). ويؤكد على ذلك ايضا (Molla, T. & Nolan, A. 2019) حيث اشارا إلى تزايد الانتباه نحو مهنية قطاع القوى العاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة من جانب الدول المشاركة في منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD). كما اوضحا أن فهم ما يعتبر المهنيون قادرون على تمثيله وعلى القيام به في ممارساتهم المهنية فيما يتعلق بالتوقعات منهم، يعتبر مهما كأداة لتحديد مجالات حاجات التعلم المهني و تيسير نقل خبرات التعلم . أن امتلاك التربويين في الطفولة المبكرة للكفاءات المطلوبة واللازمة لإدارة البيئة التربوية ودعم نمو الأطفال وتعلمهم يعتبر من الأهداف الواجب تحقيقها في إعداد

التربويين في هذه المرحلة. وإتفقت دراسة كل من (منى محمد عبد الله ٢٠٢١)، (مها كمال حفنى ٢٠١٨) على أهمية الاسترشاد بالمعايير القومية للتعليم عند التخطيط والإعداد والتطوير لمرحلة رياض الأطفال، وأكدت على أهمية إعداد معلمات مرحلة الروضة ودعم كفاياتهن في ضوء تلك المعايير مما ينعكس على إدائهن مع الأطفال. وأكدت ذلك دراسة (نافز أيوب ٢٠١٧) حيث هدفت الدراسة معرفة متطلبات إعداد معلمة رياض الأطفال في الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة واعتمد الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي وفي نهاية الدراسة طرح الباحث مقترحا لتطوير إعداد معلمة رياض الأطفال في الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتوضح كل من (Meloy & Beth, 2019) أن الكفاءات الأساسية لدى التربويين في الطفولة المبكرة تعتبر حاسمة في توفير خبرات التعلم واللعب للأطفال بما يرتقي بنمو مهارات الطفل الأساسية. وان هؤلاء التربويين بحاجة لاكتساب وصقل هذه الكفاءات وان يستخدموا الممارسات الملائمة نمائيا وكذلك البيئة الملائمة نمائيا لملاحظة وقياس نمو الأطفال وتعلمهم، وان يوفروا الدعم الفردي للاطفال. أن هذه الكفاءات جنبا إلى جنب مع التطور المهني المستمر والقدرة على دعم الاسر والعمل في شراكة معهم سوف يدعم الاستعدادات لتوفير خبرات التعلم عال الجودة الذي يحقق اهداف التربية المبكرة لكل طفل (Meloy & Beth, 2019,vii). وفي دراسة قام بها (Keary, A. et al. 2020) تم جمع الادلة من المعلمات قبل الخدمة حول ادراكهم الدينامي لما يتضمنه مصطلح "المهنية". وقد حاول الباحثين التوصل لادراكهم واستبصارهم من خلال الاساليب التي يستجيبون بها لانشطة ورشة عمل تطلب منهم التعبير عن المهنية من خلال الصور المتخيلة والنصوص المكتوبة. وقد كشفت النتائج أن المفاهيم النامية حول المهنية في التربية في الطفولة المبكرة تترسب بمرور الوقت من خلال تطبيقهم للمبادئ في اماكن العمل ومن خلال محاولاتهم لتطبيق ما تنص عليه الوثائق الرسمية للحكومة التي تنظم بها مهنة التربية في الطفولة المبكرة. مما يثبت اهمية بلورة مبادئ العمل المهني بحيث تكون معلنة ومصاغة بشكل قابل للقياس وان يتم الاستناد اليها في تقييم أداء وممارسات المعلمين.

من ناحية اخرى فان مراجعة الكفاءات المختلفة التي يمتلكها التربويون سواء قبل الخدمة أو اثناءها يمكن أن يكون منبئ جيد يعطي صورة عامة عن جودة الخدمات التربوية التي يمكنهم توفيرها لصغار الأطفال، كما يمكن أيضا من خلالها مراجعة برامج اعداد المعلمين وبرامج التنمية المهنية وتطويرها، بحيث تلبي احتياجاتهم عند نقطة ما. فأي عمل تنفذه المعلمة داخل فصلها هو نتيجة قرار على المستوى الواعي أو غير الواعي، ذلك القرار تتخذه المعلمة بعد معالجات معرفية معقدة للمعلومات المتاحة امامها. أي انه يمكن القول أن مهارات التدريس الأساسية ما هي في الواقع الا مجموعة من عمليات اتخاذ القرار (Richard J. Shavelson, 2014). وفي دراسة (Yang, Weiping et al, 2022) التي هدفت للتحقق من تأثيرات التدريب Coaching باعتباره أداة للتنمية المهنية للتدريس لمعلمي الطفولة المبكرة والنواتج النمائية للأطفال الصغار. حيث كشفت الدراسة عن التأثير الإيجابى للتدريب على مكتسبات المعلمات المعرفية والكفاءات التدريسية وعلى النواتج النمائية للأطفال فى مجالات (مثل اللغة والقراءة والكتابة، النمو الاجتماعي– الوجداني، المهارات الاكاديمية). وقد دعمت الأدلة التجريبية التي تم تجميعها في هذه المراجعة، المعتقدات النظرية حول التعلم الموقفي المستمد من الدراسات الانثروبولوجية حول التتلمذ apprenticeship، الذي يؤكد على أن التدريب يجب أن يكون موجودا في سياق التدريس للارتقاء بتأثيراته. هذه المراجعة المنظمة هي الأولى التي طبقت نظرية التعلم الموقفي situated learning theory في مناقشة كيف يعمل التدريب وتكشف عن وجود تأثير إيجابي قوي للتدريب على مكتسبات المعلمات المعرفية وقدراتهم التدريسية، والنواتج النمائية للأطفال.

اضافة إلى ما سبق، وفيما يتعلق بالمهارات الاكاديمية للاطفال التي سبقت الاشارة اليها، فقد ثبت على سبيل المثال أن النجاح في الرياضيات المبكرة في فصول ما قبل الروضة PreK يعتبر منبئ قوي للنجاح الاكاديمي اللاحق. وقد أوضحت العديد من معلمات الطفولة المبكرة افتقارهم للمعرفة بالمحتوى، والثقة والايمان بانهن يقدمن خبرات رياضيات عالية الجودة في فصولهن. أن فرص التنمية المهنية التي يمكن أن تكتسب وتوسع من هذه المهارات عادة ما تكون صعبة الاشتراك بها من جانب التربويين في الطفولة المبكرة. ففي دراسة (Sheridan,

(Kathleen M et al, 2020 التي كان الغرض منها هو اختبار فرص التنمية المهنية المتاحة للتربويين في الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة لتقديم نموذجا فعالا للتنمية المهنية يكون متاحا للتربويين في مجال الرياضيات. كشفت الدراسة عن الحاجة لفرص التنمية المهنية في الرياضيات المبكرة بالنسبة للمعلمات في الطفولة المبكرة. وفي هذا السياق قدمت الدراسة برنامجا ناجحا للتنمية المهنية في الرياضيات المبكرة عبر الانترنت، تم تطويره لإشباع حاجات التربويين في الطفولة المبكرة. وفي دراسة اخرى قام بها كل من (Dunekache, S. & Barenthien, J. 2021) قام الباحثان فيها بمراجعة منظمة بهدف التحقق من المحتوى المعرفي، والمعرفة بالمحتوى التعليمي في مجالات الرياضيات، والعلوم، والقراءة والكتابة فيما يتغلق بالمعلمات قبل الخدمة، وأثناء الخدمة. وقد وجدا أن هناك تركيزا اكبر للبحوث على المعلمات أثناء الخدمة، مقارنة بالمعلمات قبل الخدمة. وقد اظهرت النتائج الحاجة للمزيد من البحث الذي يربط مجالات مختلفة من المعرفة، إضافة إلى البحث في إعداد المعلمات وتدريبهن . أن هذه الدراسة قد القت الضوء على الحاجة لمزيد من الانتباه للبحوث التي تقيم برامج اعداد المعلمات قبل الخدمة، لما لها من اهمية خاصة في توفير المهنيين ذوي الخبرة والقادرين على الارتقاء من خلال ادائهم المهني بنمو الاطفال وتعلمهم.

أما دراسة (Farwell, Charlotte V. et al, 2021) فقد هدفت لاستكشاف تأثير تدريب خاص بالتنمية المهنية يدور حول مشروع للبيئة الصحية يهدف للارتقاء بالممارسات الافضل للصحة وتطبيق سياسة الارتقاء بالصحة. وقد صممت الدراسة القبلية والبعدية لقياس نواتج تطبيق مشروع البيئة الصحية. وكانت المؤسسات التي طبقت في الدراسة هي: ١٤ مركز لتوفير التربية في الطفولة المبكرة (اعداد المشاركين= ١١٧) و٣٠ منزلا (اعداد المشاركين= ٣٠) في ولاية كولورادو بالولايات المتحدة. وقد أظهرت نتائج المسح القبلي والبعدي ألفة مقدمي التربية في الطفولة المبكرة بالمعرفة بتطبيق سياسة الارتقاء بالممارسات الافضل بالصحة والثقة بها بعد التدريب، وكذلك تغير البيئة والنظام قد ازداد بصورة دالة أيضا بعد التدريب الخاص بالتنمية المهنية. وهو ما يؤكد أهمية التدريبات الهادفة للارتقاء بالكفاءة المهنية للعاملين في مجال التربية في الطفولة المبكرة.

ثانيا– الكفاءات المهنية في الطفولة المبكرة:

من الملاحظ أن المعلمة بحاجة لاتخاذ العديد من القرارات التي تخدم برنامجها اليومي مع الأطفال بدءا من تنظيم البيئة الصفية، إلى توفير الخامات والأدوات المناسبة التي تخدم تعلم الأطفال، واختيار الأساليب المناسبة لقياس وتوثيق تعلم الأطفال ونموهم في المجالات المختلفة، وتقديم الدعم الفردي لكل طفل في ضوء احتياجاته الشخصية والنمائية. ويصف (Zamri et al. 2019) الكفاءات باعتبارها مجموعة من المعايير الضرورية للمعلمين لكي يتمكنوا من المهارات التربوية المتنوعة اللازمة بدورها لإشباع الحاجات التربوية الراهنة. كما يعرفها Susanto (٢٠١٢) باعتبارها **المعرفة، والمهارات، والقدرات المرتبطة بالعمل، إضافة إلى الخبرات اللازمة في كل الاعمال المهنية غير الروتينية** Zaidin & (Thaba, 2021)

وترتبط كفاءات المعلمين بما يحملونه من قيم، وسلوكيات، وصلات، واهداف، وممارسات، إضافة إلى دعم النمو المهني والدراسات المرتبطة بالمنهج. هذا كله يبرهن على أن كفاءات المعلمين التي تهدف لتحسين عمليات التدريس– التعلم– تعتبر في غاية الأهمية (Selvi, 2016). أن اضطلاع معلمة الروضة بمهمة رعاية صغار الاطفال وتربيتهم يشمل رعاية كل من النمو الاكاديمي وكذلك النمو النفسي والجسماني الصحي وهو الامر الذي يتطلب تنمية كفاءة المعلمات المقبلات على الخدمة في مراكز رعاية الطفولة وايضا المعلمات في الخدمة على امتلاك المعرفة الحديثة حول رعاية نمو الاطفال في هذه المجالات.

وتوفر المعايير الخاصة بالاعداد المهني لمعلمات الطفولة المبكرة اطارا للعمل يهدف لتشكيل كفاءات الطالبات في اتجاه تحقيق هذه المعايير. كما يمكن في ضوء معايير التربية في مرحلة ما قبل المدرسة، احداث التأثير من خلال رفع الوعي بين فريق العاملين في التربية في مرحلة ما قبل المدرسة حول تحسين ادائهم وتحقيق النواتج الناجحة للاطفال (Bicaj, A.; Buza, V., 2020). ومن الملاحظ أن المطالب الموضوعة على كاهل تنمية المعلمات، والمتقدمات للعمل، والمهنيين الذين يعدون المعلمات في الطفولة المبكرة تتزايد بشكل مستمر. وعلى ذلك فان البحوث حول التنمية المهنية في الطفولة المبكرة تعتبر مطلوبة بدرجة

أكبر بإعتبارها المسار لتحقيق تلك المطالب المتزايدة. (Roybal- Lewis, A., 2022).

ثالثاً– الإعداد المهني لمعلمات الطفولة المبكرة:

أشارت الدراسات السابقة (Dunekache, S. & Barenthien, J., 2021) إلى أن هناك نقصا في البحوث المتعلقة ببرامج اعداد المعلمات على الرغم من اهميتها في تشكيل الكفاءات المهنية للمعلمات قبل الخدمة. فالى جانب الدراسة النظرية التي تتلقاها الطالبات في برامج اعداد معلمات الطفولة المبكرة، تتضمن تلك البرامج ايضا التربية العملية أو التدريب الميداني داخل الروضات الذي يشكل فرصة للطالبات لتطبيق ما تعلموه على المستوى النظري في الميدان العملي مع الاطفال. بالطبع تتطلب برامج التربية العملية وكذلك برامج التنمية المهنية من المعلمات ترجمة معرفتهن النظرية التي تم تحصيلها اثناء دراستهن الاكاديمية إلى ممارسات ميدانية تنسجم مع تلك الافكار، وهو الامر الذي تدور حوله استراتيجيات التنمية المهنية والتدريب الميداني لمعلمات المستقبل وكذلك المعلمات في الخدمة اللاتي يرغبن في تطوير ممارساتهن المهنية، ففي دراسة قامت بها Knighton, Velma (ب ت) هدفت لاستكشاف تأثير نماذج التنمية المهنية على قدرة معلمات الطفولة المبكرة على نقل المعرفة الجديدة إلى ممارساتهن داخل الفصل،حيث استندت الدراسة إلى الفكرة القائلة بأنه حتى على الرغم من أن العديد من التربويين في الطفولة المبكرة شاركوا في التنمية المهنية، الا انهم مازالوا يفتقرون للقدرة على تحويل خبراتهم في التنمية المهنية إلى ممارسات داخل الفصل. وأن ما من برنامج يمكنه أن يؤثر على ما تم تعلمه في التنمية المهنية مالم يتم تطبيقه بصورة ملائمة. فالواقع يشير إلى أن العديد من التربويين في الطفولة المبكرة لا يمكنهم جسر الهوة ما بين التدريب في التنمية المهنية وممارساتهم اليومية داخل الفصل. ويعتمد النمو المهني على جزئين من تحويل المعرفة: فأولا يجب أن تزيد التنمية المهنية من معرفة التربويين في الطفولة المبكرة ومن مهاراتهم لكي تتغير ممارساتهم التدريسية، كما أن هذه التغييرات يجب حينئذ أن تحسن من النمو العام للأطفال ومن تعلمهم. بالتالي كان الغرض من دراسة الحالة الكيفية هذه،هو الوصول لفهم افضل لاي نوع من أنواع التنمية المهنية اعتبره

التربويون في الطفولة المبكرة الأكثر تأثيرا في قدرتهم على تحويل المعرفة الجديدة إلى الممارسات الصفية.

إضافة إلى ما سبق، تعتبر الممارسات التأملية للتربويين اساسية للتربية في الطفولة المبكرة عالية الجودة، حيث يكون لها فوائد قوية على ممارساتهم التربوية كما تساهم بتحسين نواتج التعلم للاطفال. ومع ذلك، فان اختبار الممارسات التأملية الفردية والجمعية لدى فرق المهنيين في الطفولة المبكرة تعتبر نادرة. وفي هذا الصدد قام كل من (Ruming, N. & McFarland, L. 2022) بدراسة كيفية، استخدمت تصميم بحوث الفعل لاختبار هذه الفجوة في الادبيات حول الممارسات التأملية لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وقد دعمت البحوث السابقة معرفتنا حول تطبيق نموذج اطار عمل الممارسة التأملية Model of Reflective Practice Framework كأسلوب تدخلي يدمج جلسات النمو المهني والدعم المكتوب المستمر للفرد وتأمل الفريق التربوي. وقد اظهرت النتائج تحسنا في الممارسات التأملية الفردية ولدى الفريق وذلك بعد التدخل، وكذلك فوائد مهنية وشخصية اضافية. مما يؤكد ضرورة دمج تلك الممارسات التأملية في برامج التدريب ما قبل الخدمة واثناء الخدمة لمعلمات الطفولة المبكرة.

من ناحية اخرى فان امتلاك المعلمات قبل الخدمة واثناء الخدمة للكفاءات المهنية المطلوبة يساهم بدرجة كبيرة في امتلاك الثقة بالذات ومفهوم ذات مهني ايجابي ففي دراسة (Strohmer L. & Micho, C. 2016) تم التحقق من كفاءات معلمات الطفولة المبكرة المأمولة اثناء اعدادهن. حيث تم قياس معتقدات معلمات الطفولة المبكرة حول كفاءاتهن، ومفهوم الذات المتعلق بكفاءاتهن والقياس الموضوعي للمعرفة المتعلقة باللغة والنمو اللغوي وقد تكونت العينة من ١١٢ من معلمات الطفولة المبكرة في مرحلة الإعداد من مسارات تربوية مختلفة في ألمانيا (من مدارس مهنية وجامعات)، نصف العينة كانت في بداية دراستها، والنصف الآخر في المراحل النهائية من برنامج تربية المعلمين قبل الخدمة. وقد اعطى التحليل الوصفي الاستبصار بمفهوم الذات المرتبط بالكفاءة في مجالات متنوعة، والمعرفة المرتبطة باللغة في بدايات ونهايات برنامج اعداد المعلمات. وقد اظهر التحليل المتعدد المستويات أن الاختلافات بين اوجه الكفاءة الموضوعية والذاتية ما

بين المبتدئين والخريجين إضافة إلى الطلاب من مسارات تربوية مختلفة كانت موجودة بالفعل. من هذا يمكن استنتاج أن مفهوم الذات المتعلق بالكفاءة يرتبط بدرجة كبيرة بامتلاك الطالبة للمعرفة والمهارات الاساسية التي تشكل خبراتها المهنية. من هنا فان برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة التي تمدهن بالمعرفة الاكاديمية والمهنية المناسبة تعتبر اساسية في تشكيل كفائتهن المهنية. كما أكدت نفس النتائج دراسة (Janina & Christoph, 2016) وهدفت التحقيق في معتقدات المعلمين المرتقبين المبتدئين والخريجين فى نهاية المرحلة الجامعية في مرحلة الطفولة المبكرة حول تطوير الكفايات المهنية اللازمة وأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في مدي امتلاك الكفايات المهنية بين المعلمين المبتدئين والخريجين فى نهاية المرحلة الجامعية لصالح الخريجين.

ومن المتفق عليه أن خبرات التعلم ذات الأساس الميداني field-based learning experiences التي يمر بها المعلمون اثناء اعدادهم، في العمل مع الأطفال من كل الاعمار تعتبر ذات أهمية حاسمة في تنمية مهارات التدريس الجديدة أو تحسين المهارات الموجودة بالفعل (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE],2010b). ومن المفترض أن تتضمن برامج التدريب الميداني في الطفولة المبكرة، عددا من المهارات التي تنتمي إلى مجالات متنوعة مثل تنمية معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة، والتنمية الاجتماعية والوجدانية socioemotional، والتنمية الحركية، ومهارات قياس النمو والتعلم، والعمل في شراكة مع منظمات المجتمع بهدف دعم الأطفال وأسرهم، العمل مع الاسر المتنوعة (التنوع الاثني، والعرقي، والثقافي)، ومهارة اشراك الاسر في برنامج الروضة بهدف تحسين نواتج الأطفال، مهارة تنمية الفهم والمعرفة الرياضية Mathematical knowledge لدى صغار الأطفال وقدرتهم على حل المشكلات، إضافة إلى مهارة التعامل مع الأطفال ثنائي اللغة (Edwards et al., 2021, 26).

بعبارة أخرى، يفترض أن تهدف برامج اعداد المعلم بصفة أساسية إلى تنمية فهم المعلمين المستقبليين للطبيعة الخاصة لنمو الأطفال في المرحلة العمرية التي يتخصصون في العمل معها، كما انها يجب أن تمدهم بالمهارات اللازمة للعمل

معهم من تنظيم البيئة الصفية وادارتها والتخطيط لأنشطة الاستكشاف والتعلم، وفي مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يتم اعداد المعلمين بمهارة اخرى خاصة، الا وهي دمج اللعب في البرنامج اليومي حيث أن اللعب يعتبر وسطا بالغ الأهمية في تعلم الأطفال، إضافة إلى تنمية قدراتهم على ملاحظة نمو الأطفال وتعلمهم وتوثيقه وقياسه، وان يكون تخطيطهم لأنشطة التعلم في ضوء هذا القياس لنمو الأطفال، حيث يكون على المعلمين "اسقال" scaffolding نمو الأطفال في مختلف المواقف. وبالتالي يتم الحكم على جودة برامج اعداد المعلم من زاوية قدرتها على تنمية تلك المهارات مجتمعة لدى الدارسين. على سبيل المثال تشير الكفاءات الجوهرية لنبراسكا بالنسبة للمهنيين العاملين بالطفولة المبكرة في المستوى الثاني أن المهنيين في الطفولة المبكرة يجب أن يكون لديهم القدرة على تطبيق معرفتهم الاكاديمية والمعلومات التي لديهم اثناء العمل مع الأطفال في المؤسسات المختلفة، وان يكون لديهم القدرة على الاستمرار في استخدام الإجراءات التي تعلموها وان يطبقوها. كما أن المهنيين في المستوى الرابع يجب أن يكونوا قادرين على التفكير التأملي حول المعرفة والتطبيق، وان يجمعوا المعرفة التي لديهم في صورة تراكيب جديدة. وان يفكروا ابتكاريا في المعرفة التي يمتلكونها من اجل حل المشكلات الجديدة التي تواجههم، وان يعملوا لكي يضمنوا أن السياسات والممارسات تنسجم مع الممارسات الأفضل استنادا إلى نتائج البحوث. كما يمكنهم اصدار أحكام حول عدد من الأفكار، والمواد، والأساليب من خلال تطبيق المعايير والمحكات المقبولة. وعند الضرورة، يمكنهم التوسع بها. كما يمكنهم التفكير بصورة ابتكارية، ويمكنهم أن يركبوا المفاهيم/ أو المكونات لتطوير أفكار اصيلة وأساليب جديدة في النظر للعناصر المختلفة وفهمها (Nebraska's Core Competencies for Early Childhood Professionals,2019, 8). من هنا تكتسب خبرات التدريب الميداني أهميتها ودورها المركزي في اعداد المعلمين، حيث تعتبر خبرات تطبيقية تساهم في تشكيل قدرة الطالب/ المعلم على توظيف معرفته الاكاديمية في الميدان العملي مع الأطفال وقدرته على الاستفادة من الخبرات العملية السابقة في دعم نمو الأطفال وتعلمهم، وحل المشكلات التي تواجههم في الميدان العملي بصورة ابتكارية تعكس المعرفة والتفكير التأملي. وقد

اكدت على ذلك دراسة (Sufiana and Others, 2015)، حيث هدفت الي تقييم المعلمين علي مستوي الجامعة، ومعرفة آرائهم حول فعالية التدريب والتطوير المهني مع الاشارة إلى جودة التعليم. وتم استخدام إختبار معتقدات وممارسات المعلمين استنادًا إلى إرشادات NAEYC للممارسات المناسبة تنمويًا لقياس معتقدات وممارسات معلمي رياض الأطفال في هونغ كونغ، وأوصت الدراسة باعادة تصميم دورات حديثة للتطوير المهني للمعلمين لرفع كفائتهم. (Sufiana Khatoon Mallk and Others, 2015)

ودراسة (Leung, 2016) حيث هدفت إلى معرفة أراء الطلبة في التربية العملية تخصص رياض أطفال تجاه المنهج النمائي المطور وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في كلية التربية في "هونج كونج" يفضلون استخدام المنهج النمائي المتطور بدلا من المنهج التقليدي في فصول رياض الأطفال.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضا للإجراءات التي تم إتباعها من حيث منهج البحث المستخدم، ويلي ذلك عرضا لعينة البحث متضمنا كيفية اختيارها، ثم عرض تفصيلي للأدوات التي تم استخدامها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

أولاً– منهج الدراسة:

ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يسير عليها الباحث في بحثه، ويختلف هذا باختلاف موضوع وهدف البحث، وتتوقف عملية اختيار منهج البحث على طبيعة البحث، وتحدد طبيعة البحث هنا باستخدام المنهج الوصفي التحليلى لما له من قدرة فائقة على التعمق في الظاهرة موضوع البحث، والقدرة على وصفها كما هي ثم يقوم بتفسيرها. (صلاح علام، ٢٠١٢، ٣٢٣– ٣٥٥).

ومن ثم تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلى، بهدف التعرف علي جودة برامج الاعداد المهني لمعلمات رياض الأطفال بجامعتي القاهرة وعين شمس.

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تقديم استبيان يتضمن ٤٨ موقفا افتراضيا استنادا إلى معايير جودة اعداد معلمي الطفولة المبكرة

NAEYC وامام كل موقف عدة استجابات معتادة أو شائعة لدى الطالبات اثناء عملهن في التدريب الميداني من بين هذه الاستجابات توجد استجابة واحدة تنسجم مع معايير جودة اعداد معلمة الطفولة المبكرة (تم الاعتماد على النسخة المعتمدة من قبل NAEYC National Governing Board November 2019)، ويكون على كل طالبة اختيار الاستجابة الأكثر تطابقا مع أدائها المعتاد، وهناك مساحة إضافية لاي إضافات تود الطالبة ذكرها في حال كانت لا تنطبق مع أي من الخيارات المتاحة مع كل موقف افتراضي.

وقد اعتبرت الباحثتان هذا الأسلوب في رصد قرارات الطالبة المعلمة بديلا عن الملاحظة الفعلية لأداء الطالبات الفعلي اثناء التدريب الميداني الذي يحتاج إلى ساعات مطولة لرصد قراراتها في الميدان العملي.

وحيث أن طبيعة التدريب الميداني بكلا الكليتين لا تسمح للطالبات المعلمات بالتعامل المباشر مع أسر الأطفال فانه تم استبعاد المعيار (٢) من المقياس والخاص بالتعامل مع اسر الاطفال، وأيضا تم استبعاد المعيار (٦) من المقياس، حيث أن معايير المهنية بالنسبة للطالبات يتم اكتسابها من خلال المقررات الدراسية وان عدد من مؤشرات هذا المعيار لا تنطبق على طالبات الكليتين، حيث انهن لازلن في مرحلة الإعداد ويعتمدن في إعدادهن المهني على برامج الإعداد الأكاديمي حصرا.

ثانياً- عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية للدراسة:

هدفت عينة البحث الاستطلاعية إلى:

- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.
- التأكد من وضوح التعليمات، ومدي ملائمة ووضوح صياغة المفردات لأفراد العينة.
- الإجابة على الأسئلة المطروحة أثناء التطبيق على العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف التغلب عليها أثناء التطبيق على العينة الأساسية.

تكونت العينة الاستطلاعية من عدد (٥٠) طالبة بواقع (٢٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة ببرنامج رياض الأطفال بجامعة القاهرة، (٢٥) طالبة من

طالبات الفرقة الرابعة ببرنامج رياض الأطفال بجامعة عين شمس لحساب الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة، حيث قامت الباحثتان بتطبيق الإستبيان مباشرة مع الطالبات من خلال المقابلة الشخصية. وحيث أن التطبيق سيتم إلكترونيا فقد تم تجربة الإستبيان إستطلاعيا مرة أخرى على عدد (١٥) طالبة. (*) حيث تم التأكد من عدم ظهور مشاكل أثناء التطبيق إلكترونيا للتجربة الأساسية للدراسة.

عينة الدراسة ومنهجية إختيارها:

يعتمد حجم العينة على خصائص مجتمع الدراسة المراد دراسته وطبيعة الأسئلة التي يراد الاجابة عليها أو الفروض التي يراد اختبار صحتها وكذا تتطلب بعض الاختبارات الاحصائية خاصة إذا كانت المتغيرات تتصف بتعدد مستوياتها. كما يجب وضع مستوي الدقة المطلوبة للنتائج المطلوب تعميمها على مجتمع الدراسة. وفي ضوء هذه العوامل من حيث كثرة الأسئلة المراد الاجابة عليها والمستويات المتعددة للمتغيرات ومستوي الدقة المرتفع المطلوب للنتائج سوف تعتمد الدراسة الحالية على معادلة رابطة التربية الأمريكية لـــ "كيرجسي ومورجان" (Kergcie & Morgan) والتي يتم حسابها من المعادلة التالية:

$$n = \frac{X^2\ NP\ (1-p)}{e^2\ (N-1) + X^2\ P(1-p)}$$

حيث أن:

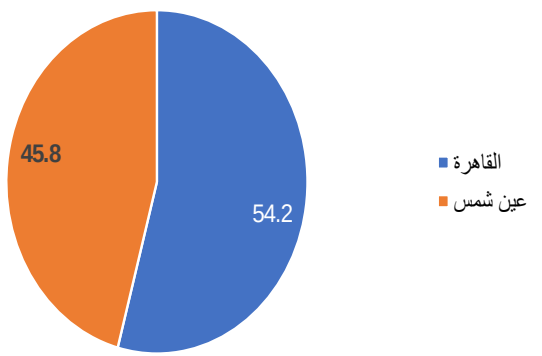
- **N:** حجم العينة المطلوب
- **n:** حجم مجتمع الدراسة
- **P:** مؤشر السكان
- **d:** نسبة الخطأ الذى يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له (٠.٠٥)
- **x2:** قيمة كا٢ لدرجة حرية واحدة (٣.٨٤١) عند مستوى ثقة (٠.٩٥)

وقد إستجاب للإستبيان (٣٤٧) طالبة وهو عدد أكبر من العدد المحدد فى جدول تحديد العينة والمقدر بحوالى (٢٤٠) وعلى ذلك تعتبر العينة ممثلة للمجتمع الأصلى (٥٣٢).

(*) ملحق (٢) التجربة الإستطلاعية للإستبيان إلكترونيا.

تكونت العينة من طالبات الفرقة الرابعة بالكليتين المستهدفتين بالبحث في الفصل الثانى من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣. في هذه المرحلة من الدراسة الاكاديمية تكون الطالبات قد درسن معظم المقررات النظرية والعملية التي تؤهلهن للانخراط في التدريب الميداني ، كما أن لهن خبرة سابقة في المستوى الثالث بالتدريب الميداني بالمدارس ومن ثم يكن مستعدات لتقييم مهاراتهن المهنية في العمل مع الأطفال أثناء التدريب الميداني في المستوى الرابع من دراساتهن الاكاديمية. وشمل المجتمع الأصلى (٥٣٢) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بالجامعتين (٢١٧ طالبة بجامعة عين شمس وعدد ٣١٥ طالبة بجامعة القاهرة). وقد وافق (٣٤٧) طالبة متطوعة للإستجابة للإستبيان. شكلت طالبات جامعة عين شمس ما نسبته ٤٥.٨% من عينة الدراسة في حين شكلت طالبات جامعة القاهرة نسبة ٥٤.٢% من العينة.

والشكل التالى يوضح تلك النسب:



شكل (١) يوضح النسبة المئوية لأعداد الطالبات عينة الدراسة من الجامعتين

ثالثاً– أداة الدراسة:

تم استخدام إستبيان لقياس جودة إعداد معلمات رياض الأطفال. (إعداد الباحثتان)

هدف الاستبيان ومبررات تصميمه:

تم إعداد الاستبيان بهدف قياس جودة إعداد معلمات رياض الأطفال إستنادا إلى معايير جودة إعداد معلمي الطفولة المبكرة (NAEYC)، وهى من الحدود الموضوعية للبحث ولم تجد الباحثتان– فى حدود إطلاعهما– إستبيانا لتلك المعايير تحديدا. ما أدى إلى تصميم إستبانة تحقق الهدف.

وفيما يلي وصفاً لهذه الإستبانة وبياناً للخصائص السيكومترية:

وصف الإستبيان:

إعتمدت الدراسة الحالية على إستبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال، وهو من تصميم الباحثتين. وقد إعتمد الإستبيان بالأساس في بنائه على "المعايير المهنية والكفاءات الخاصة بالتربويين في الطفولة المبكرة Professional Standards and competencies for Early Childhood Educators وهو الموضوع من قبل (NAEYC, 2019)، حيث تم تصميم مواقف إفتراضية إستنادا إلى مؤشرات كل معيار (ما عدا المعيارين ٢ & ٦ للأسباب الموضحة سابقا) وأمام كل موقف إفتراضي عددا من الإستجابات تم إقتراحها بناء على معرفة كلا الباحثتين بالأخطاء أو المفاهيم الخطأ المنتشرة لدى الطالبات في كلتا الجامعتين، وإحدى هذه الإستجابات إستجابة تتماشى مع توصيات/ معايير NAEYC وتشير تعليمات تعبئة الإستبيان إلى أنه على الطالبة إختيار واحدة من الاستجابات الأكثر تطابقا مع سلوكها المعتاد أثناء التدريب الميداني، كما أن هناك مساحة رابعة لكتابة استجابتها الخاصة في حال لم تنطبق أي من الاستجابات الثلاثة المذكورة مع سلوكها المعتاد.

وقد اشتمل الإستبيان فى صورته النهائية على ٤٨ عبارة توزعت على المعايير على النحو التالي:

جدول (١) أبعاد استبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال

المعايير/ الأبعاد	عدد العبارات
١- فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه.	١٦
٢- ملاحظة وتوثيق وقياس نمو الطفل.	١٢
٣- ممارسات التدريس الملائمة نمائياً وثقافيا، ولغويا	١٤
٤- المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الأكاديمي في منهج الطفولة المبكرة.	٦
الاجمالي	٤٨

حساب الخصائص السيكومترية للإستبيان:

أولاً: الصدق: الإستبيان الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، ومن ثم يعد الصدق من الأمور الهامة والضرورية التي يجب التأكد منها بالنسبة لأي أداة قياس

حتى يمكن الإعتداد بها والاطمئنان إلى استخدامها، وقد تم إستخدم عدة طرق للتأكد من صدق استبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال وذلك على النحو التالي:

- **الاتساق الداخلي للمقياس:** قامت الباحثتان بحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الإستبيان وذلك على النحو التالي:
- **الاتساق الداخلي للعبارات:** قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كما هو مبين في جدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد

(ن=٥٠)

فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه		ملاحظة وتوثيق وقياس نمو الطفل		ممارسات التدريس الملائمة نمائياً وثقافياً، ولغويا		المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الأكاديمي فى منهج الطفولة المبكرة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٤١	١	**٠.٦٩٧	١	**٠.٥٩٨	١	**٠.٧١٣
٢	**٠.٥٢٠	٢	**٠.٧٢١	٢	**٠.٥٧٤	٢	**٠.٦٢٣
٣	**٠.٥٣٣	٣	**٠.٥٥٥	٣	**٠.٦٣٩	٣	**٠.٨٠٥
٤	**٠.٦٧٠	٤	**٠.٦٩٤	٤	**٠.٧٣٨	٤	**٠.٧٦٨
٥	**٠.٥٧٣	٥	**٠.٥٨٤	٥	**٠.٦٧٢	٥	**٠.٧٩١
٦	**٠.٧١٨	٦	**٠.٥٧٠	٦	**٠.٣٨٧	٦	**٠.٦٧٢
٧	**٠.٧٦٩	٧	**٠.٥٢٤	٧	**٠.٦٢٥		
٨	**٠.٧٥١	٨	**٠.٥٦٨	٨	**٠.٦٣٩		
٩	**٠.٦١٢	٩	**٠.٥٨٤	٩	**٠.٧٠٥		
١٠	**٠.٥٧٤	١٠	**٠.٥٧٠	١٠	**٠.٧٥١		
١١	**٠.٥٢٢	١١	**٠.٥٢٤	١١	**٠.٦٣٩		
١٢	**٠.٥٣٩	١٢	**٠.٦٤٣	١٢	**٠.٦٣٥		
١٣	**٠.٥٨٧			١٣	**٠.٧٢٤		
١٤	**٠.٦٣٢			١٤	**٠.٨١٨		
١٥	**٠.٥٧٣						
١٦	**٠.٧١٨						

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٥٠ ≤ ٠,٣٣٨ وعند مستوي ٠.٠٥ ≤ ٠,٢٧٣

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل بُعد دالة إحصائياً وهو ما يؤكد على الاتساق الداخلي للعبارات.

- **الاتساق الداخلي للأبعاد:** وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربع للإستبيان، بالدرجة الكلية لها كما هو موضح في جدول (٣) التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد (ن=٥٠)

الأبعاد	فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه	ملاحظة وتوثيق وقياس نمو الطفل	ممارسات التدريس الملائمة نمائياً وثقافيا، ولغويا	المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الأكاديمي في منهج الطفولة المبكرة
فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه.	–	–	–	–
ملاحظة وتوثيق وقياس نمو الطفل.	**٠.٦٧٦	–	–	–
ممارسات التدريس الملائمة نمائياً وثقافيا، ولغويا	**٠.٥٦٢	**٠.٧٣٩	–	–
المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الأكاديمي في منهج الطفولة المبكرة.	**٠.٦٣٨	**٠.٥٨٧	**٠.٦٤١	–
الاجمالي	**٠.٥٣٧	**٠.٦٠٥	**٠.٦٤٧	**٠.٦٣٩

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=٥٠ ≥ ٠,٣٣٨ وعند مستوي ٠.٠٥ ≥ ٠,٢٧٣

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دال إحصائياً وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال.

ثانيا: الثبات: تم التحقق من ثبات الإستبيان بطريقتين "ألفا كرونباخ" ، "وإعادة التطبيق" والنتائج كما هي مبينة في جدول (٤).

جدول (٤) معامل ثبات استبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال بطريقة "الفا كرونباخ وإعادة التطبيق"

أبعاد الاستبيان	معامل الفا	إعادة التطبيق
فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه.	٠.٧٧٤	٠.٧٤٢
ملاحظة وتوثيق وقياس نمو الطفل.	٠.٧٢٧	٠.٧٦١
ممارسات التدريس الملائمة نمائياً وثقافيا، ولغويا	٠.٧٩٧	٠.٧٨٤
المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الأكاديمي في منهج الطفولة المبكرة.	٠.٧٥٩	٠.٧٦٣
الدرجة الكلية	٠.٨٠٩	٠.٧٨٩

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات "ألفا كرونباخ" وكذلك معامل الثبات "بإعادة التطبيق" لإستبيان جودة إعداد معلمات رياض الأطفال مما يشير إلى الثقة فى ستخدامه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث:

تمّ الاستعانة بالمعالجات الإحصائية المتوفرة عبر برنامج SPSS v26، وتمّ تبويب البيانات بالبرنامج وتطبيق المعاملات والمعادلات الإحصائية عليها، والتي تهدف في الأساس إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك مع مراعاة طبيعة بيانات الدراسة المستنتجة من تطبيق الإستبيان على أفراد العينة، وتلك الأساليب الإحصائية هي:

١- حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط "سبيرمان- براون" وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين مُفردات الإستبيان والأبعاد التابعة لها والدرجة الكلّية للإستبيان.

٢- إستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، "إعادة التطبيق" لتحديد قيم معاملات ثبات الإستبيان.

عرض ومناقشة النتائج:

في الدراسة الحالية تم الاعتماد على رصد النسب المئوية لاستجابات الطالبات التي تتطابق مع معايير الاعداد المهني لمعلمات الطفولة المبكرة طبقا لمعايير (NAEYC) الأربعة (أي المعايير الأول والثالث والرابع والخامس)، وهي على التوالي:

١- فهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة وقياسه.

٢- ملاحظة، وتوثيق وقياس الطفل.

٣- ممارسات التدريس الملائمة نمائيا، وثقافيا، ولغويا.

٤- المعرفة، والتطبيق، والتكامل للمحتوى الاكاديمي في منهج الطفولة المبكرة.

وللاجابة على السؤال الاول للدراسة الحالية الذي ينص على "**ما مدى امتلاك الخريجات لفهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة**" تم رصد النسب المئوية لاستجابات الطالبات على مؤشرات المعيار الاول التي تمت ترجمتها إلى مواقف افتراضية أو اسئلة تستكشف قناعات الطالبات وتوجهاتهن كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

جدول (٥) النسب المئوية لاستجابات الطالبات المطابقة وغير المطابقة للمعيار الأول من معايير NAEYC

المعيار الاول	الموقف الافتراضي أو القناعات	استجابة مطابقة لتوصيات NAEYC	استجابات أخرى غير مطابقة
١	عند العمل مع الأطفال فى احد الأنشطة (مثال : نشاط لغوي يتضمن التعرف على الكلمات أو الحروف) ووجدت أن لدي بعض الأطفال صعوبة فى التعرف عليها وتعلمها، فانى اعتبر هذا ضعفا فى.....	%٥٧.٦	%٤٢.٤
٢	حين اخطط لتعليم الأطفال الأرقام المختلفة وبعض العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح فانى اعتبر النشاط التالى هو الأفضل	%٦٨.٣	%٣١.٧
٣	عند تنظيم الخطة اليومية اثناء التدريب الميدانى فانى احبذ الأنشطة التى تتميز بأنها.....	%٧٢	%٢٨
٤	من وجهة نظري فان الأطفال يتعلمون على افضل نحو حينما	%٦٤.٣	%٣٥.٧
٥	اشعر بالشفقة والتعاطف مع الأطفال الذين يأتون من اسر تعانى من المشكلات والصراعات لانهم	%٤٧.٣	%٥٢.٧
٦	بهدف دعم نمو الأطفال وتعلمهم فاني اعتمد على ...	%٣١.٤	%٦٨.٦
٧	عند التخطيط لاي نشاط فان تحديد المخرجات من جانبى (أو النواتج التى ستظهر على الأطفال) يراعى أن تعكس تلك المخرجات أو النواتج....	%٥٨.٨	%٤١.٢
٨	لكى اتأكد من اكتساب الأطفال للمفاهيم المختلفة فانى اثناء المناقشة التى أقوم بها بعد انتهاء النشاط اطرح أسئلة من نوع	%٦٨	%٣٢
٩	عند الحصول على ناتج اعمال الأطفال قرب نهاية كل نشاط، فاني عادة...	%٧٠.٦	%٢٩.٤
١٠	اعتبر الدور الأهم الذي العبه فى حياة الأطفال ونموهم وتعلمهم ، هو كوني.....	%٧٨.٤	٢١.٦
١١	عند تواجد احد الأطفال المختلفون عرقيا أو دينيا أو اجتماعيا بفصلي فاني احرص على.....	%٤٧	%٥٣
١٢	عند تواجد طفل يعانى من الضغوط أو الحرمان فى بيئته الاسرية فاني أرى دوري في هذه الحالة هو....	%٦٢.٢	%٣٧.٨
١٣	عند اختيار أنشطة الخطة أو البرنامج اليومى اراعى أن تكون الأنشطة	%١٥	%٨٥
١٤	عند اشرافى على عمل الأطفال فى المهام والأنشطة التى اكلفهم بها فاني الجأ الى.....	%٦٨.٣	%٣١.٧
١٥	اهتم بصفة خاصة بعد انتهاء أى نشاط أن انظم مناقشة عامة مع الأطفال ، وذلك بهدف.....	%٤٨.٤	%٧٠.٩
١٦	عندما اجد فى فصلى طفل يتسم بسلوك مشكل كالعدوانية أو الانطواء فاني عادة.....	%٤٥	%٥٥

يختص المعيار الاول من معايير الاعداد المهني للتربويين في الطفولة المبكرة بفهم نمو الطفل وتعلمه في السياق المؤسسي، حيث يتضمن ذلك المؤشرات التالية:

أ. يرتكز التربويون في الطفولة المبكرة على الفهم للفترات النمائية في الطفولة المبكرة من الميلاد وحتى عمر ٨ سنوات عبر مجالات النمو المختلفة

ب. انهم يفهمون كل طفل باعتباره فردا يمتلك تنوعات نمائية فريدة

ج. يفهم التربويون في الطفولة المبكرة أن الاطفال يتعلمون وينمون في اطار العلاقات وفي اطار سياقات متعددة، تشمل الاسر، والثقافات ، واللغات ، والمجتمعات المحلية ، والمجتمع الاكبر.

د. يستخدم التربويون في الطفولة المبكرة المعرفة متعددة الابعاد لاتخاذ قرارات تستند لادلة حول الكيفية التي يستمرون بها في تحمل مسئولياتهم.

ويتبين من الجدول السابق أن اعلى الكفاءات لدى الطالبات فيما يتعلق بالمعيار الاول كانت في البند رقم (١٠) المختص بفهم دورهن في حياة الاطفال ونموهم وتعلمهم واعتبار كونها مصدرا للدعم النفسي واشعار الاطفال بالحب غير المشروط ، وتقبل الاطفال بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية أو الدينية أو العرقية (٧٨%). يلي ذلك استجاباتهن حول البند رقم (٣) الخاص بتنظيم الخطة اليومية وتحبيذها للانشطة التي تعطي فرصا للاطفال للتفاعل مع بعضهم البعض وتكوين علاقات وصداقات مع بعضهم من خلال انشطة يقودونها بأنفسهم ، وفهمها أن هذا من شأنه أن يرتقي بنموهم وتعلمهم في مرحلة الروضة (٧٢%). يلي ذلك البند رقم (٩) المتعلق بتقييم منتجات الاطفال من خلال مناقشتها وتشجيع الاطفال على التحدث عنها بدلا من تقييمها بشكل تنافسي من خلال الاعلان عن افضل عمل أو اعطاء هدية أو ما شابه (٧٠.٦%). اما البندين الذين حصلا على نفس النسبة وهما البند (٢) ورقم (١٤) حيث يتعلق الاول بمدى فهمها لاهمية اللعب في التعلم وكيفية اعتمادها على انشطة اللعب لتحقيق اهداف التعلم المختلفة مما يوفر للاطفال الدافع للمشاركة في اطار مفهوم لهم وممتع. في حين يعكس البند الثاني فهمها لاستراتيجيات تعزيز السلوك المرغوب بعيدا عن المقارنة بين الاطفال واتباع اسلوب الملاحظة لتحديد حاجات الاطفال فرادي واعطاءهم العون المتدرج أو الاسقال عند حيز النمو الممكن (٦٨.٣%). يلي ذلك البند رقم (٨)

المتعلق باختيار الطالبة لاستراتيجيات مناسبة لتقييم اكتساب الاطفال للمفاهيم من خلال اسئلة مفتوحة تحتمل اجابات متعددة يعكس الاطفال من خلالها ما توصلوا له من افكار فعلية حول الموضوع الذي يدرسونه (٦٨%). في الترتيب التالي يأتي البند رقم (٤) الذي يكشف عن وجهة نظر الطالبة حول الظروف الافضل لتعلم الاطفال، حيث اعرب (٦٤.٣%) من الطالبات عن فهمهم أن افضل ظروف للتعلم تكون حين يكون الاطفال مهتمين بموضوع النشاط ومن ثم يركزون في التعلم والعمل لانهاء المهام التي تثير فضولهم ويكون دور الطالبة هو تيسير التعلم وتنظيمه.اما البند رقم (١٢) فقد عكس فهم الطالبات لدورهن بالنسبة للاطفال الذين يعانون من الضغوط أو الحرمان في البيئة الاسرية، حيث رأت (٦٢.٢%) من الطالبات أن دورهن هو توفير بيئة داعمة له وانشاء رابطة وجدانية معه تتيح له التعلق النفسي بشخص بالغ، مما يعيد له ثقته بعالم الكبار، والثقة بنفسه ايضا، ومن ثم دعم نموه وتعلمه، وذلك في مقابل استجابات اخرى غير مناسبة كعدم وضع توقعات عالية منه وتقبل وضعه على ما هو عليه أو محاولة اعطاؤه الثقة بنفسه بطرق مباشرة من خلال امتداح شخصيته مثلا.

في المرتبة التالية يأتي البند رقم (٧) المتعلق بصياغة مخرجات التعلم الخاصة باي نشاط، حيث اظهرت (٥٨.٨%) من الطالبات فهمهن لوجوب أن تعكس تلك المخرجات مستويات الاطفال ضمن مجال التعلم الواحد، وان تكون النواتج المتوقعة من التنوع بحيث تعكس قدرات واستعدادات كل طفل واهتماماته. تلى ذلك البند رقم (١) المتعلق بتشخيص الصعوبات التي تواجه بعض الاطفال في تعلم احد المفاهيم وتفسير الطالبة لاسباب هذه الصعوبة، حيث اظهرت (٥٧.٦%) من الطالبات فهمها أن مرد هذه الصعوبة عادة ما يكون نتيجة ضعف في البيئة المحيطة بالطفل سواء بالمنزل أو بالروضة والتي ربما لم توفر قدر اكبر من المثيرات اللغوية على سبيل المثال. أما البند رقم (١٥) المتعلق بمدى فهم الطالبة لاهمية مناقشة الاطفال في نهاية كل نشاط والهدف من هذه المناقشة، حيث اظهرت (٤٨.٤%) من الطالبات فهمهن للهدف من المناقشة بأنه لمعاونة الاطفال على الخروج بمعنى مشترك من هذا النشاط وفهم معناه وتطبيقاته في الواقع اليومي. تلى ذلك البند رقم (٥) الذي يعكس فهم العواقب النفسية والشخصية على

نمو وتعلم الاطفال الذين يأتون من اسر تعاني من المشكلات والصراعات، حيث اظهر (٤٧.٣%) من الطالبات لفهمهن بأن هؤلاء الاطفال سيكونون محرومون من الشعور بالامان والارتباط بمقدمي الرعاية في المنزل مما يعرض نموهم وتعلمهم كله للخطر. أما البند رقم (١١) فهو التالي في الترتيب ويعكس توجهات الطالبة نحو التعامل مع الاطفال الذين يأتون من خلفيات عرقية أو دينية أو اجتماعية مختلفة، حيث عكست (٤٧%) من الطالبات فهمها لاهمية تصديها لاي تحيزات ضدهم من جانب اقرانهم مثلا من خلال اظهار التعاطف والتقدير للطفل المختلف امام زملائه، والتأكد من عدم انتقاص حقوقه بالفصل وذلك لتجنب التأثيرات الضارة لهذه التحيزات على النمو النفسي للاطفال المختلفين وعلى تعلمهم بالتالي.

أما البند رقم (١٦) المتعلق باستجابة الطالبة للطفل ذو السلوك المشكل فقد اظهرت أن (٤٥%) من الطالبات يفضلن مراجعة ما درسوه من مقررات لفهم طبيعة المشكلة وكيفية التعامل معها، وفي حال لم تجد فيما درسته اجابة شافية فانها حينئذ تلجأ للمتخصصين بالمدرسة لاتخاذ قراراتها القادمة في التعامل مع الطفل على بينة وعلى اسانيد علمية سليمة. يلي ذلك البند رقم (٦) الذي يعكس مدى فهم الطالبة للكيفية التي تدعم بها نمو الاطفال وتعلمهم، حيث افادت (٣١.٤%) من الطالبات انهن يفهمن اهمية ملاحظة كل طفل والتواصل مع اسرته لفهم الخلفية البيئية مما يعاونها على فهم نقاط القوة والضعف لديه والتخطيط للانشطة التي تلبي الاحتياجات الفردية لكل طفل. وفي المرتبة الاخيرة يأتي البند رقم (١٣) المتعلق باختيار الطالبة لانشطة برنامجها اليومي، حيث افادت (١٥%) فقط من الطالبات بانهن سيخترن الانشطة التي تعتبر اعلى قليلا من مستوى النمو الحالي لكل طفل من المشاركين للنشاط، مما يشكل تحديا لهم ويحفزهم على الاشتراك بعمق في النشاط.

وللاجابة على السؤال الثاني للدراسة الحالية الذي ينص على "**ما مدى امتلاك/ التزام الخريجات لمهارات الملاحظة والتوثيق والقياس لنمو الأطفال وتعلمهم**" تم رصد النسب المئوية لاستجابات الطالبات على مؤشرات المعيار الثالث التي تمت ترجمتها إلى مواقف افتراضية أو أسئلة تستكشف قناعات الطالبات وتوجهاتهن، كما هو موضح بالجدول رقم (٦).

جدول (٦) النسب المئوية لاستجابات الطالبات المطابقة وغير المطابقة للمعيار ٣ من معايير NAEYC

المعيار الثالث	المواقف الافتراضية أو القناعات	استجابة مطابقة لتوصيات NAEYC	استجابات أخرى غير مطابقة
١	عند التخطيط لانشطة التربية العملية في المجالات المختلفة فانني احدد ملامح خطة النشاط في ضوء ...	%٤١.٥	%٥٨.٥
٢	عند تطبيق الأنشطة التي خطت لها في البرنامج اليومي بالروضة فإنني احكم على نجاح النشاط من خلال....	%٤٠.١	%٥٩.٩
٣	عند تحديد الأهداف الخاصة بالنشاط فإنني اصيغها بشكل قابل للملاحظة وأقيم الأهداف من خلال....	%٢٧.١	%٧٢.٩
٤	بعد انتهاء عملي في نهاية كل يوم وقبل أن اخطط لأنشطة اليوم/ الأسبوع التالي، فإنني.....	%٤٣.٢	%٥٦.٨
٥	لكي أقيم تعلم الأطفال واكتسابهم للمفاهيم فإنني اعتمد على....	%٣٨.٦	%٦١.٤
٦	من بين أنشطة خطتي اليومية أنشطة تعطي الفرصة للأطفال للانخراط في النشاط وتحررني لكي.....	%٥٧.٦	%٤٢.٤
٧	حين الاحظ وجود طفل متميز أو موهوب أو طفل متأخر نمائيا في مجموعتي فانني.....	%٥٣.٣	%٤٦.٧
٨	لدعم الاستعدادات النمائية لأطفال مجموعتي فانني.....	%٤٢.١	%٥٧.٩
٩	عند تحديد اهداف البرنامج اليومي فانني اراعي دائما ان....	%٣٧.٥	%٦٢.٥
١٠	عند احتيار أدوات القياس التي سأتبناها ببرنامجي فأنني اراعي اختيار الأدوات التي تتسم بأنها.....	%٥٧.٦	%٤٢.٤
١١	عند قياس تعلم الأطفال ونموهم فان نتائج القياس يتم تداولها على المستوى.....	%١٢.٤	%٨٧.٦
١٢	عند قياس نمو الأطفال وتعلمهم ووجود شك في وجود تأخر نمائي لدى احد الأطفال فأنني.....	%٣٣.٧	%٦٦.٣

يختص المعيار الثالث من معايير اعداد المهنيين في الطفولة المبكرة بعمليات الملاحظة والتوثيق والقياس للاطفال اثناء العمل معهم من جانب المهنيين. حيث ينص المعيار على أن " التربويون في الطفولة المبكرة :

أ. يفهمون أن الغرض المبدئى من القياس هو تغذية التدريس والتخطيط في مؤسسات التعلم المبكر بالمعلومات اللازمة لذلك.

ب. وانهم يعرفون كيفية استخدام الملاحظة ، والتوثيق ، وغيرها من مقاربات وأدوات القياس الملائمة بأساليب اخلاقية وملائمة من الناحية النمائية ، والثقافية، ومن حيث القدرة ، ولغويا بغرض توثيق التطور النمائي والارتقاء بالنواتج الايجابية لكل طفل

ج. كما أن التربويون في الطفولة المبكرة يبنون الشراكات في القياس مع الاسر والزملاء من المهنيين" (NAEYC National Governing Board, 2019)

ويظهر الجدول السابق أن استجابات الطالبات الاعلى والتي بلغت (٥٧.٦%) كانت على البنود رقم (٦) و (١٠) حيث يعكس البند السادس فهمها لاهمية الملاحظة المنظمة والموثقة للاطفال اثناء انخراطهم في الانشطة وتفاعلهم مع الخامات ومع بعضهم البعض بغرض تحديد مستوى نموهم. في حين يعكس البند العاشر مدى فهم الطالبة لمعايير اختيار ادوات القياس الملائمة التي تمكنها من رصد اهتمامات الاطفال واهدافهم وانجازاتهم على اساس فردي (مثل البورتفوليو أو ملف الانجاز). يلي ذلك البند رقم (٧) الذي يرصد فهم الطالبة لاهمية تطبيق القياس على الاطفال المتميزين وكذلك المتأخرين نمائيا، حيث اختارت (٥٣.٣%) من الطالبات الاستجابة الخاصة بتطبيق المقاييس التي تتناسب مع حالة الطفل للتأكد من مستوى نموه واستعداداته وبناء على نتيجة المقاييس تقوم بتعديل اساليب عملها معهم لتلبية حاجاتهم النمائية والتواؤم معها. يلي ذلك البند رقم (٤) الذي يعكس مدى فهم الطالبة للملاحظة واهمية الاستفادة منها في عمليات التخطيط لانشطة الصف في ضوئها، حيث اختارت (٤٣.٢%) من الطالبات الاستجابة التي تفيد بمراجعتها للملاحظات التي دونتها حول انشطة الاطفال وتفاعلهم مع الخامات ومع بعضهم البعض لكي تحدد ملامح الانشطة التي تلبي احتياجات الاطفال للتعلم والنمو. في المرتبة التالية يأتي البند رقم (٨) المتعلق بمدى فهم الطالبة لدورها لدعم الاستعدادات النمائية للاطفال في مجموعتها، حيث اختارت (٤٢.١%) من الطالبات الاستجابة التي تفيد باستخدامها لادوات مسحية نمائية للتأكد من أن

معدلات نمو الاطفال في الحدود الطبيعيية، واذا تبين وجود احتياجات خاصة لدى بعض الاطفال فانها تقدم الدعم لهم من خلال انشطة اثرائية اضافية، كما تقدم الدعم للاسر من خلال التنسيق معهم لقيام الاطفال بانشطة اثرائية منزلية للارتقاء بنموهم لاقصى حد ممكن.

في البند رقم (١) المتعلق بفهم الطالبة لاهمية الملاحظة المنظمة والموثقة وعلاقتها بالتخطيط للانشطة اليومية للاطفال، اختارت (٤١.٥%) من الطالبات انها تعتمد في التخطيط للانشطة اليومية على الملاحظات الموثقة التي دونتها لتفاعلات الاطفال في الفصل مع الخامات ومع بعضهم البعض (لكل طفل على حدة) والتي تكشف عن اهتمامات الاطفال واستعداداتهم. يلي ذلك البند رقم (٢) المتعلق بمدى قدرة الطالبة على الحكم على نجاح النشاط من خلال ملاحظة تفاعل الاطفال وادائهم اثناء النشاط بالاستعانة باستمارة لملاحظة اداء كل طفل على حدة وتحديد مستوى نموه واكتسابه للمفاهيم المستهدفة. اختارت (٤٠.١%) من الطالبات أن ذلك يكون من خلال ملاحظة تفاعلات الاطفال وادائهم اثناء النشاط بالاستعانة باستمارة لملاحظة أداء كل طفل على حدة وتحديد مستوى نموه أو اكتسابه للمفاهيم المستهدفة.

في البند رقم (٥) المختص برصد مدى فهم الطالبة لاهمية الاعتماد على ادوات القياس المتنوعة للتحقق من اكتساب الاطفال للمفاهيم، اختارت (٣٨.٦%) الفقرة الخاصة باعتمادهن على مخزون من ادوات القياس التي تتراوح بين الاساليب المقننة، وتلك التي تعتمد على الملاحظة المباشرة للاطفال أثناء انخراطهم في النشاط، وتعليقاتهم الشفوية وتفسيرهم لنتائج النشاط مما يوفر لها الدليل على تعلمهم. وفي البند رقم (٩) الذي يعكس مدى فهم الطالبة لاهمية صياغة الاهداف لانشطتها بحيث تتلائم فرديا مع الاطفال بدلا من التخطيط الذي يتبنى اهدافا يفترض انها تتلائم مع كل الاطفال، اختارت (٣٧.٥%) من الطالبات العبارة التي تنص على وجوب أن تعكس الاهداف النوايا التدريسية وما تحققه للاطفال فرادى (اي لكل طفل على حدة) وبناء على حاجاتهم الخاصة. اما البند رقم (١٢) المختص بمعرفة الطالبة التصرف السليم عند الشك بوجود طفل متأخر نمائيا فقد اختارت (٣٣.٧%) من الطالبات العبارة التي تنص على "ارشح لاسرة الطفل

اسماء احد المهنيين الذين يمكنهم أن يقيسوا قدرات واستعدادات الطفل بشكل موثوق اكثر، حيث انني غير مخولة بتشخيص حالة الطفل". وفي البند رقم (٣) الخاص بفهم الطالبة لاهمية قياس نواتج تعلم الاطفال ارتباطا بالاهداف المصاغة في بداية النشاط، حيث اختارت فقط (٢٧.١%) من الطالبات العبارة القائلة بتحديد اساليب قياس مرتبطة بكل هدف على حدة لتقديم الادلة على تحقق الاهداف، مما يعكس ضعفا واضحا لفهم العلاقة ما بين الاهداف المصاغة وقياس نواتج التعلم. وفي المرتبة الاخيرة يأتي البند رقم (١١) المتعلق برصد فهم الطالبة بضرورة الحفاظ على سرية نتائج القياس، حيث اختارت (١٢.٤%) فقط من الطالبات العبارة التي تفيد بان نتائج القياس يتم تداولها على المستوى الاداري والاسري فقط وعدم السماح من جانبها باطلاع الآخرين عليه.

وللاجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية الذي ينص على "**ما مدى اتساق أساليب التدريس المتبعة من قبل الخريجات مع ملامح التدريس الملائم نمائيا ، وثقافيا، ولغويا**" تم رصد النسب المئوية لاستجابات الطالبات على مؤشرات المعيار الرابع التي تمت ترجمتها إلى مواقف افتراضية أو اسئلة تستكشف قناعات الطالبات وتوجهاتهن ، كما هو موضح بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) النسب المئوية لاستجابات الطالبات المطابقة وغير المطابقة للمعيار ٤ من معايير NAEYC

المعيار الرابع	المواقف الافتراضية أو القناعات	استجابة مطابقة لتوصيات NAEYC	استجابات أخرى غير مطابقة
١	انا اؤمن أن اهم ما يشكل تميز وجودة فى عملى مع الأطفال وكذلك في عمل الآخرين هو.....	%٢٨.٨	%٧١.٢
٢	حين اقرر أو اخطط للأنشطة اليومية ولاستراتيجيات التدريسية التى سوف اتبعها وبغرض تحقيق علاقة إيجابية مع كل طفل ، فانني عادة	%٢٨.٦	%٧١.٥
٣	من وجهة نظري الشخصية لا يمكن تنمية الدافع للاستكشاف لدى الأطفال إضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والاستقلال الا من خلال.....	%١٧.٦	%٨٢.٤
٤	حين يكون لدي في فصلي أطفال متنوعين من حيث الخلفية الثقافية والاجتماعية ، فانى أرى دوري يتمحور حول.....	%٤٦.١	%٥٣.٩

المعيار الرابع	المواقف الافتراضية أو القناعات	استجابة مطابقة لتوصيات NAEYC	استجابات أخرى غير مطابقة
٥	من بين الأنشطة التالية اعتبر أن هذا النشاط هو ما ينطبق عليه مسمى " لعب " اكثر من غيره من الأنشطة	%٦١.١	%٣٨.٩
٦	حين اجد طفلا يبدو انه يعاني من التأخر في فهم وظيفة الكلمة المطبوعة وما ترمز اليه فاني اشجعه على الاشتراك في النشاط التالي لمعاونته على فهم النظم الرمزية وتنمية التفكير الرمزي لديه وفي نفس الوقت اعزز من علاقاته مع اقرانه ، وانمي لديه مهارات حل المشكلات ...	%٤٦.٧	%٥٣.٣
٧	بحسب فهمي لدوري كمعلمة رياض الأطفال في رعاية نمو الأطفال وتعلمهم فان دوري الأساسي يتمثل في	%١٥.٦	%٨٤.٤
٨	عند اتاحة الفرص للأطفال لمزاولة أنشطة من اختيارهم وتشجيع مبادراتهم الخاصة ، وتصميم بيئة صفية تشجع على ذلك، فاني اقدم على ذلك بهدف	%٤٩	%٥١
٩	لدعم الأمان النفسي لدى الأطفال الحساسين الذين قد يعانون من الضغوط أو الحرمان أو الصدمة فاني اهتم بتوفير	%٩.٢	%٩٠.٨
١٠	عند تخطيط الأنشطة في مجموعات صغيرة داخل الصف فاني اراعي	%٦٧.٧	%٣٢.٣
١١	حين يمنع مجموعة من البنين فتاة من دخول ركن ما بدعوى أن النشاط للبنين فقط أو العكس فاني	%٧٨.٤	٢١.٦
١٢	عند مطالعتي للمنهج الوطني الذي علينا الالتزام به فاني احرص على تحقيق أهدافه من خلال ترجمة الأهداف الى....	%٥٥	%٤٥
١٣	لتوسيع أفكار الأطفال ومساعدتهم على تحقيق التعلم العميق وفهم المعاني المتضمنة في الأنشطة فاني الجأ إلى ...	%٥٤,٥	%٤٥.٥
١٤	حين يكون بمجموعتي طفل أو طفلة مختلفين عرقيا أو دينيا أو من طبقة اجتماعية اقل من معظم الأطفال ويتصادف أن يعلق احد الأطفال على ذلك أو يتصرف بطريقة تحمل تحيزا ضد تلك الفئة المختلفة فاني	%٥٨.٥	%٤١.٥

يختص المعيار الرابع من معايير الاعداد المهني للتربويين في الطفولة المبكرة بالممارسات التدريسية الملائمة لغويا، وثقافيا، ونمائيا. حيث ينص المعيار على: أن يفهم التربويون في الطفولة المبكرة أن التدريس والتعلم مع صغار الاطفال يعتبر عملا معقدا، وان تفاصيله تتنوع اعتمادا على اعمار الاطفال وخصائصهم وعلى المؤسسات التي يتم فيها التدريس ويظهر بها التعلم. وان التربويون في الطفولة المبكرة يجب أن:

أ. يفهموا ويظهروا علاقات وتفاعلات ايجابية، وراعية، وداعمة باعتبارها الاساس لعملهم مع صغار الاطفال.

ب. انهم يفهمون ويستخدمون مهارات التدريس التي تعتبر مستجيبة لمسارات التعلم لدى صغار الاطفال ولحاجات كل طفل.

ج. يستخدم التربويون في الطفولة المبكرة مخزونا واسعا من مقاربات التدريس الملائمة لغويا، وثقافيا، ونمائيا، وغير منحازة ومستندة إلى ادلة وتعكس مبادئ التصميم العالمي للتعلم (NAEYC National Governing Board, 2019) .

بالرجوع للجدول السابق يعكس البند رقم (١١) رد فعل الطالبة تجاه الانحيزات الجندرية التي قد يقدم عليها الاطفال، حيث أن (٧٨.٤%) من الطالبات اخترن انهن سيقمن بتذكير الاطفال بأن الانشطة متوفرة للجميع ولا يحق منع احد من دخول ركن ما ، وفي نفس الوقت تقوم الطالبة باشراك الفتاة أو الفتى المستبعد من النشاط بسبب جنسه تشركه في اللعب في الركن لضمان عدم مضايقة الاطفال له، والعكس صحيح في حال كان الطفل المستبعد فتاة. في المرتبة التالية يأتي البند رقم (١٠) الذي يعكس التخطيط للانشطة مع الاخذ في الاعتبار عدالة المشاركة من جانب كلا الجنسين حيث اختارت (٦٧.٧%) من الطالبات حرصها على أن تكون الانشطة المتوفرة تناسب كلا الجنسين وان تشجع اشتراك كلا الجنسين في النشاط الواحد. يلي ذلك البند رقم (٥) الذي يرصد فهم الطالبة الصحيح لانشطة اللعب ، ومتى يمكنها أن تطلق على نشاط ما لعبا ومتى لا ينطبق على نشاط ما هذا التصنيف، حيث اختارت (٦١.١%) تصنيف نشاط لمجموعة من الاطفال في ركن اللعب الدرامي يمثلون مشهدا من ابتكارهم ويتفاعلون مع بعضهم البعض

بشكل تلقائي دون تدخل أو توجيه من جانبها بأنه ينتمي لانشطة اللعب. يلي ذلك البند رقم (١٤) الذي يرصد رد فعل الطالبة تجاه سلوك الاطفال الذي ينطوي على التحيز ضد الاطفال المختلفين عرقيا، أو دينيا، أو من حيث الطبقة الاجتماعية، حيث اختارت (٥٨.٥%) من الطالبات العبارة التي تبرز استخدامها لاستراتيجيات تدريس غير منحازة إضافة إلى مناقشة الامر اما مباشرة أو بصورة غير مباشرة من خلال عرض قصة تتناول موضوع التحيز بصفة عامة بغرض تنمية التعاطف والنفاذ للآخر من جانب عموم الاطفال.

يعكس البند رقم (١٢) مدى اقتناع الطالبة باللعب كوسط للتعلم الحقيقي للاطفال ، فقد اختارت (٥٥%) من الطالبات العبارة التي تفيد بحرصها على تحقيق اهداف المنهج من خلال انشطة لعب ومشاريع تشجع الاطفال على المشاركة الايجابية بها بحيث تتمحور حول الطفل وان يكون هو الموجه لها، وان بقتصر تدخل الطالبة في النشاط عند احتياج الاطفال لها أو للتذكير بالنظام العام للفصل. يلي ذلك البند رقم (١٣) الذي يرصد فهم الطالبة لنوع الانشطة التي يمكن من خلالها تعميق التعلم والتي يتم تطبيقها عقب الانتهاء من النشاط الاساسي، حيث اختارت (٥٤.٥%) من الطالبات تنظيم الانشطة في مجموعات صغيرة بهدف توفير الفرص للنقاشات المتبادلة بينها وبين الاطفال وتوفير الفرص لطرح الاسئلة والسعي معا للاجابة عليها.

اما بالنسبة للبند رقم (٨) الذي يرصد فهم الطالبة للهدف من توفير مجال للاطفال لاختيار انشطتهم من خلال تصميم بيئة صفية تشجع على ذلك، اختارت (٤٩%) من الطالبات الاستجابة الخاصة بتوفيرها دافعية اكبر للتعلم. يلي ذلك البند رقم (٦) الذي يرصد فهم الطالبة لطرق معاونة الطفل الذي يعاني من صعوبات في فهم وظيفة الكلمة المطبوعة، حيث اختارت (٤٦.٧%) من الطالبات العبارة التي تنص على مشاركتها للطفل في اللعب الدرامي وتحفيزه على ايجاد بدائل لبعض الادوات غير المتوفرة في الركن باستخدام ادوات اخرى متوفرة بهدف تعميق فهمه للرموز والنظم الرمزية في حياتنا. في المرتبة التالية يأتي البند رقم (٤) الذي يرصد فهم الطالبة لدورها مع الاطفال المتنوعين من حيث الخلفية الثقافية والاجتماعية، فقد اختارت (٤٦.١%) من الطالبات الاستجابة الخاصة

بضرورة احترام ثقافة المنزل وعدم التقليل من احترام لغة منزل الطفل أو اظهار تفضيل للغة اطفال آخرين مقارنة به. اما الفقرة رقم (١) فترصد فهم الطالبة لاساس دورها أثناء عملها مع الاطفال ، وقد اختارت (٢٨.٨%) من الطالبات العبارة الخاصة بتفاعلها الايجابي مع الاطفال ودعمها لتعلمهم ونموهم بأساليب حساسة وملائمة نمائيا لكل طفل. وفي الفقرة رقم (٢) وهي التالية في الترتيب فقد اختارت (٢٨.٦%) من الطالبات انها عند التخطيط للانشطة اليومية والاستراتيجيات التدريسية بغرض تحقيق علاقة ايجابية مع كل طفل فانها تعتمد على ملاحظاتها غير الرسمية لكل طفل إلى جانب الملاحظة الرسمية الموثقة لتحديد نقاط القوة والاحتياجات النمائية، والاهتمامات الخاصة بكل طفل.

في البند رقم (٣) الذي يعكس فهم الطالبة لكيفية تنمية الدافع للاستكشاف لدى الاطفال إضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والاستقلال، اجابت (١٧.٦%) من الطالبات قيامها بتوفير علاقات آمنة ومستقرة، ومستجيبة لاحتياجاتهم النمائية باعتبارها قاعدة امان لتنمية تلك السمات .

وفي البند رقم (٧) الذي رصد فهم الطالبة لدورها في رعاية نمو الاطفال وتعلمهم، اختارت (١٥.٦%) من الطالبات أن ذلك يتم من خلال تقديم الدعم المحدود في المواقف التي تشكل تحديا للاطفال ويبدو انهم يجدون بعض الصعوبة في التعامل معها، حيث انها تقع ابعد قليلا من مستوى نموهم الحالي. وفي المرتبة الاخيرة يأتي البند رقم (٩) الذي يرصد فهم الطالبة لكيفية دعم الامان النفسي للاطفال الحساسين الذين يعانون من الضغوط أو الحرمان أو الصدمة، حيث اختارت فقط (٩.٢%) من الطالبات انهن سيتبنين جدولا يوميا مستقر نسبيا بحيث يمكن للاطفال التنبؤ به.

للاجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية الذي ينص على "**ما مدى امتلاك الخريجات للمعرفة بالمحتوى الاكاديمي في منهج الطفولة المبكرة، وقدرتهم على تطبيقه، وتحقيق التكامل ما بين مجالاته**"، تم رصد النسب المئوية لاستجابات الطالبات على مؤشرات المعيار الخامس التي تمت ترجمتها إلى مواقف افتراضية أو اسئلة تستكشف قناعات الطالبات وتوجهاتهن كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

جدول (٨) النسب المئوية لاستجابات الطالبات المطابقة وغير المطابقة للمعيار ٥ NAEYC من معايير

المعيار الخامس	المواقف الافتراضية أو القناعات	استجابة مطابقة لتوصيات NAEYC	استجابات أخرى غير مطابقة
١	اهتم بالأنشطة اللغوية التي تعاون الأطفال على التحدث والتعبير عن انفسهم شفويا والقراءة والكتابة وذلك بهدف	%٤١.٥	%٥٨.٥
٢	عند تصميمي لأنشطة الفن المتنوعة (فنون بصرية، موسيقية ، رقص ايقاعي أو تعبير حركي) فاني اصمم النشاط بحيث يحفز الأطفال على	%٤٧,٨	%٥٢.٢
٣	في أنشطة الرياضيات تتركز اهتماماتي في تصميم النشاط على تعليم الأطفال الرياضيات من خلال حفزهم على	%٢٩.٧	%٧٠.٣
٤	عند التخطيط لأنشطة العلوم فاني احرص على تتمحور الأنشطة حول	%٢٠.٥	%٧٩.٥
٥	اخطط دائما للأنشطة الحركية واضعة في اعتباري أن تستهدف تلك الأنشطة	%٣٧.٨	%٦٢.٢
٦	عند التخطيط لأنشطة الدراسات الاجتماعية فاني أقوم بالتخطيط لأنشطة تهدف لمعاونة الأطفال على	%٢٥,٦	%٧٤.٤

ينص المعيار الخامس من المعايير المهنية للتربويين العاملين في مجال الطفولة المبكرة على وجوب امتلاك التربويين في الطفولة المبكرة للمعرفة بمحتوى العلوم الاكاديمية (مثل: اللغة والادب، الفنون، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، العلوم، التكنولوجيا، والهندسة، والتربية البدنية) والمعرفة بالاساليب التعليمية لتدريس كل علم من العلوم. وان العاملين في الطفولة المبكرة يجب ان:

أ. يتفهموا المفاهيم (الأساسية) المركزية، وأساليب وأدوات البحث، وبناء كل علم اكاديمي.

ب. كما أنهم يجب أن يتفهموا أصول التربية، متضمنة كيف يتعلم صغار الأطفال وكيف يعالجون المعلومات في كل علم من هذه العلوم، ومسارات التعلم في كل علم، وكيف تستخدم المعلمات هذه المعرفة للاستفادة بها في ممارساتها التدريسية.

ج. يطبقون هذه المعرفة مستخدمين معايير التعلم المبكر وغيرها من المصادر لاتخاذ قرارات بشأن خبرات التعلم التلقائية والمخطط لها وبشأن نمو المنهج، وتطبيقه، وتقييمه لضمان أن يكون التعلم محفزا للاطفال ، ويحمل قدرا من التحدي، وذو معنى بالنسبة لكل طفل.

ويتبين من الجدول رقم (٤) أن اعلى استجابات الطالبات كانت على البند رقم (٢) من الاستبانة الذي يرصد فهم الطالبة للغرض من انشطة الفنون بصفة عامة في منهج الطفولة المبكرة واختيارها للانشطة التي تحقق هذه الاهداف حيث اختارت (٤٧.٨%) من الطالبات العبارة التي توضح تصميمها للانشطة التي تحفز الاطفال على التعبير عن انفسهم بأشكال تلقائية ورمزية وان يتأملوا فيما انتجوه من عمل فني وفي معناه وكذلك التأمل فيما انتجه اقرانهم وما يعبر عنه من معنى. يلي ذلك الفقرة رقم (١) التي ترصد مدى فهم الطالبة لاهداف الانشطة اللغوية في المنهج وخطورة افتقار الاطفال للكفاءة اللغوية ، حيث اختارت (٤١.٥%) من الطالبات العبارة التي تعبر عن ادراك تأثير غياب الكفاءة اللغوية لدى الاطفال وان هذا من شأنه أن يحرمهم من التفاعل الناجح مع اقرانهم والانخراط في باقي انشطة البرنامج، كما يحرمهم من التعلم الناجح في الروضة وما بعدها من مراحل. البند التالي في الترتيب هو البند رقم (٥) الذي يرصد مدى فهم الطالبة لاهداف التربية الحركية في برنامج الطفولة المبكرة، حيث اختارت (٣٧.٨%) من الطالبات العبارة التي تفيد بأن الهدف من التربية الحركية هو تنمية احساس الاطفال بالكفاءة الحركية واستكشاف قدرات اجسامهم من خلال التوازن في الانشطة المتمركزة حول الاطفال والموجهة من جانبهم وتلك التي تقودها المعلمة، وفي النهاية تساهم تلك الانشطة في شعورهم بطيب الحال الجسماني. في المرتبة التالية يأتي البند رقم (٣) الذي يرصد مدى فهم الطالبة للهدف من انشطة الرياضيات وتصميمها لتلك الانشطة بحيث تحقق هذه الاهداف، حيث احتارت (٢٩.٧%) من الطالبات العبارة التي تفيد بانها تختار الانشطة التي تحفزهم على الملاحظة والمقارنة والقياس والتأمل في الفروق بين الاشياء المختلفة والتعبير عن ذلك باستخدام لغة الرياضيات. وتأتي العبارة رقم (٦) في الترتيب التالي، وهي العبارة التي ترصد فهم الطالبة للهدف من انشطة الدراسات الاجتماعية والتخطيط لها بحيث تحقق هذه

الاهداف، حيث اختارت (٢٥.٦%) من الطالبات العبارة التي تفيد بأنها ستختار الانشطة التي تهدف لمعاونة الاطفال على التعرف على القضايا المجتمعية والاقتصادية والتاريخية ودور المواطن في توظيفها لمصلحة الوطن. وفي الترتيب الاخير تأتي العبارة رقم (٤) التي ترصد مدى فهم الطالبة للهدف من انشطة العلوم واختيارها للانشطة التي تحقق هذه الاهداف، حيث اختارت (٢٠.٥%) فقط من الطالبات العبارة التي تفيد بتخطيطها للانشطة التي تتمحور حول التعلم من خلال العلوم وليس تعلم الحقائق العلمية، اي أن الانشطة تعتمد على ممارسة الاطفال للبحث والاستقصاء وصولا لبناء معرفتهم الخاصة حول المفاهيم العلمية المختلفة.

التعليق على النتائج والخلاصة:

حاولت الدراسة الحالية استكشاف فهم وقناعات طالبات برامج التربية في الطفولة المبكرة بمدينة القاهرة وبالتحديد البرنامجين الرئيسيين وهما برنامج جامعة القاهرة وبرنامج جامعة عين شمس، في ضوء معايير ومؤشرات اعداهن المهني بكلا الجامعتين، وذلك من خلال عدد من المواقف الافتراضية التي تكشف عن بعض قتناعات الطالبات حول اساليب دعم النمو والتعلم للاطفال في مجموعتها. وفيما يتعلق بالسؤال الاول للدراسة الحالية: "**ما مدى امتلاك الخريجات لفهم نمو الطفل وتعلمه داخل المؤسسة**" تشير النتائج إلى امتلاك الطالبات بمدى متوسط لفهم دورها كمصدر للدعم النفسي للاطفال وضرورة اظهارها للحب غير المشروط، وأن تخطيطها للانشطة يجب أن يكون لصالح تلك التي تعطي فرصا للاطفال للتفاعل مع بعضهم البعض وتكوين علاقات وصداقات وان يكون هناك فرصا اكبر لان يقودوا انشطتهم بأنفسهم وتأثير ذلك على نمو أطفالها، كما اظهرت الطالبات عينة الدراسة لفهم متوسط لاهمية اللعب في التعلم وضرورة اعتمادها عليه في التخطيط لانشطة اليوم، وايضا استراتيجيات تعزيز السلوك المرغوب وتجنب مقارنة الاطفال ببعضهم البعض، كما عكست النتائج امتلاك الطالبات لاستراتيجيات مناسبة لتقييم اكتساب الاطفال للمفاهيم. كذلك اظهرت الطالبات فهما متوسطا للظروف الافضل التي تدعم تعلم الاطفال في اي نشاط من الانشطة، كما اظهرت الطالبات فهما متوسطا لدورهن فيما يتعلق بالاطفال الذين يعانون من الضغوط أو الحرمان في البيئة الاسرية. في نفس الوقت اظهرت

الطالبات فهما متوسطا اقل من حيث قدرتها على صياغة مخرجات التعلم ووجوب أن تعكس نواتج التعلم التنوع في قدرات واستعدادات الاطفال واهتماماتهم، ايضا كان لديهن فهما متوسطا لاسباب صعوبات التعلم التي قد يواجهها بعض الاطفال. من ناحية اخرى عكست نتائج الدراسة الحالية ضعفا في فهم الطالبات للهدف من مناقشة الاطفال نهاية كل نشاط وما الذي يحققه هذا من فوائد حول تعميق فهم الاطفال للمفاهيم المختلفة التي قاموا بدراستها واستكشافها بأنفسهم، كما اظهرت الطالبات ضعفا في فهم طبيعة التبعات النفسية والشخصية التي سيعاني منها الاطفال الذين يأتون من اسر تعاني من المشكلات والصراعات وتبعات ذلك على قدرات الاطفال على التعلم والنمو السليم. كما اظهرت الطالبات عينة الدراسة ضعفا ايضا في توجهاتهن في التعامل مع الاطفال المختلفون عرقيا أو دينيا أو اجتماعيا ودورهن في التصدي لاي تحيزات ضدهن. كذلك عكست النتائج ضعفا لدى عينة الدراسة من الطالبات في الاستجابة للسلوك المشكل من جانب الاطفال ، إضافة إلى ضعف اكبر في فهم الكيفية التي تدعم بها نمو الاطفال وتعلمهم ، كما اظهرت الطالبات ضعفا كبيرا في فهم "حيز النمو الممكن " واهمية العمل مع الاطفال في هذه المنطقة من استعدادات الطفل لكي تأتي الانشطة محفزة لاهتمامات الطفل وداعية لمشاركته بها.

وبالنسبة للسؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية : "**ما مدى امتلاك / التزام الخريجات لمهارات الملاحظة والتوثيق والقياس لنمو الاطفال وتعلمهم**" عكست النتائج فهما متوسطا لدى الطالبات لاهمية الملاحظة المنظمة والموثقة للاطفال اثناء انخراطهم في الانشطة وتفاعلهم مع الخامات ومع بعضهم البعض بغرض تحديد مستوى نموهم واحتياجاتهم المستقبلية كما افادت امتلاكهم لفهم متوسط لمعايير اختيار ادوات القياس الملائمة التي تمكنها من رصد اهتمامات الاطفال وانجازاتهم على اساس فردي، وفهما متوسطا لاهمية تطبيق القياس على الاطفال المتميزين وكذلك المتأخرين نمائيا. من ناحية اخرى اظهرت النتائج وجود ضعف في فهم الطالبات لاهمية الاستعانة بما جمعته من ملاحظة منظمة وموثقة عند التخطيط لانشطة الصف، بحيث يتم التخطيط لانشطة اليوم في ضوئها، كما اظهرت الطالبات ضعفا في فهم دور القياس للتحقق من معدلات نمو الاطفال

وتحديد اشكال الدعم والارشاد الممكنة للاطفال ولاسرهم، والتخطيط للارتقاء بنموهم للحدود القصوى. كذلك اظهرت النتائج وجود ضعف في مدى فهم الطالبات لاهمية الاعتماد على الملاحظة عند التخطيط لانشطة برنامجها اليومي وايضا في الاعتماد على الملاحظة اثناء سير الانشطة للحكم على مدى نجاح النشاط وتلبيته لاحتياجات كل طفل على حدة، ومدى اكتسابهم للمفاهيم. كذلك اظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطالبات في فهم اهمية صياغة الاهداف في برنامجها لكي تتلائم فرديا مع الاطفال بدلا من التخطيط الذي يتبنى اهدافا يفترض ملائمتها لكل الاطفال، إضافة إلى إظهار ضعفا أكبر في فهم ارتباط القياس بأهداف النشاط الموضوعة بحيث يكون القياس للتحقق من تلبية الاهداف الموضوعة. ايضا تبين وجود ضعف في فهم الطالبات لشكل التصرف السليم حينما تشك بوجود تأخر نمائي لدى احد الاطفال، كما اظهرت ايضا ضعفا كبيرا في فهم الطالبات للحدود الخاصة بسرية المعلومات المستمدة من القياس.

بالنسبة للسؤال الثالث في الدراسة الحالية: "**ما مدى اتساق اساليب التدريس المتبعة من قبل الخريجات مع ملامح التدريس الملائم نمائيا، وثقافيا، ولغويا**"، اظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فهم متوسط لدى الطالبات عينة الدراسة لرد الفعل المناسب تجاه التحيزات الجندرية في مجموعتها ، كذلك فهما متوسطا لاهمية التخطيط للانشطة التي تأخذ بعين الاعتبار عدالة المشاركة من جانب البنين والبنات في مجموعتها وان تعمل من جانبها على تشجيع اشتراك كلا الجنسين في تلك الانشطة.

كما امتلكت الطالبات عينة الدراسة فهما متوسطا لمفهوم اللعب ومدى اهميته ومتى يمكن تصنيف نشاط ما باعتباره لعبا، كما امتلكن فهما متوسطا لرد الفعل المناسب من جانبها نحو سلوك الاطفال الذي ينطوي على التحيز تجاه الاطفال المختلفين عرقيا، أو دينيا، أو من حيث الطبقة الاجتماعية، والاستراتيجيات الملائمة للتعامل في هذه المواقف. ايضا اظهرت النتائج امتلاك الطالبات عينة الدراسة فهما متوسطا للعب باعتباره وسطا مناسبا للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة وفهما متوسطا ايضا لنوع الانشطة التي يمكن من خلالها تعميق التعلم عقب الانتهاء من النشاط الاساسي.

من ناحية أخرى، أظهرت النتائج ضعفا في فهم الطالبات عينة الدراسة للهدف من توفير مجال للاطفال لاختيار انشطتهم من خلال تصميم بيئة صفية تشجع على ذلك، كذلك فيما يتعلق بفهمها لطرق معاونة الطفل الذي يعاني من صعوبات في فهم وظيفة الكلمة المطبوعة وأي الانشطة يمكنها أن تعاونه على التغلب على هذه الصعوبات. كما اظهرت الطالبات عينة الدراسة ضعفا في فهم دورها مع الاطفال المتنوعين من حيث الخلفية الثقافية والاجتماعية، إضافة إلى ضعف كبير لاساس دورها أثناء عملها مع الاطفال وضرورة تفاعلها الايجابي ودعم نموهم وتعلمهم بأساليب حساسة وملائمة نمائيا، كما اظهرت الطالبات فهما ضعيفا جدا لاهمية الملاحظة غير الرسمية والرسمية للاطفال لتحديد نقاط القوة والاحتياجات النمائية والاهتمامات الخاصة بكل طفل.ايضا اظهرت النتائج ضعفا كبيرا في فهم الطالبات عينة الدراسة لكيفية تنمية الدافع للاستكشاف لدى الاطفال وكيفية تنمية مهاراتهم الاجتماعية والوجدانية وتنمية الاستقلال لديهم، كما اظهرت كذلك ضعفا كبيرا في فهم الطالبات لكيفية رعاية نمو الاطفال وتعلمهم في ضوء مفهوم حيز النمو الممكن، كما اظهروا ضعفا شديدا في كيفية دعم الامان النفسي للاطفال الحساسين والذين يعانون من ضغوط أو من الحرمان أو الصدمة من خلال تنظيمها للجدول اليومي للروضة

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية: "**ما مدى امتلاك الخريجات للمعرفة بالمحتوى الاكاديمي في منهج الطفولة المبكرة، وقدرتهم على تطبيقه، وتحقيق التكامل ما بين مجالاته**" اظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الطالبات عينة الدراسة اظهرن فهما منخفضا للغرض من انشطة الفنون بصفة عامة في منهج الطفولة المبكرة وقدرتها على اختيار الانشطة التي تحقق هذه الاهداف، كما اظهرن فهما منخفضا لاهداف الانشطة اللغوية في المنهج وخطورة افتقار الاطفال للكفاءة اللغوية . كذلك اظهرت الطالبات فهما منخفضا لاهداف التربية الحركية في مرحلة الطفولة المبكرة واهمية ترك مساحة للانشطة الموجهة من جانب الطفل. كما اظهرت النتائج وجود ضعف اكبر في فهم الطالبات عينة الدراسة للهدف من انشطة الرياضيات ومن ثم تصميم الانشطة التي تحقق هذه الاهداف. ايضا تبين وجود فهم منخفض لدى الطالبات للهدف من انشطة الدراسات

الاجتماعية والتخطيط لها بحيث تحقق الهدف منها، إضافة إلى وجود فهم منخفض اكبر في فهم الطالبات عينة الدراسة للهدف من انشطة العلوم واختيارها للانشطة المناسبة التي تتفق مع هذه الاهداف وتحققها.

تظهر النتائج السابقة الحاجة لاجراء تطوير جزئي في برامج اعداد الطالبات بكلا البرنامجين بحيث يتم سد الثغرات التي تسبب ضعفا في اداء الطالبات، فعلى الرغم من أن الطالبات يدرسن مقرر سيكولوجية التعلم، الا انه على ما يبدو بحاجة لادخال المزيد من التحديث عليه، فطالبات الطفولة في العديد من برامج اعدادهن يتخرجن دون دراسة النظرية الاجتماعية الثقافية لـــ "ليف فيجوتسكي" على سبيل المثال، وهي من النظريات المهمة والتي تحظى بانتباه كبير من جانب الدارسين والتربويين وبخاصة من يعملون في مجال الطفولة المبكرة. ومن النقاط اللافتة في نتائج الدراسة ضعف فهم الطالبات لاهمية الملاحظة المنظمة والموثقة في التخطيط لمنهج الطفولة وانشطته، كما انها مهمة للتخطيط لحاجات الاطفال الفردية وتقييم استعداداتهم واهتماماتهم. وهو امر بحاجة لدمجه في المقررات الخاصة بالقياس النفسي وعلم نفس النمو لكي يكون هناك فرصة لدراسته من الناحية النظرية قبل تطبيقه في التدريب الميداني، فمقرر كالقياس النفسي أو النمو النفسي في برامج الاعداد المهني لمعلمات الطفولة المبكرة يجب أن يكون له خصوصيته وتميزه عن تلك المقررات التي يتم تدريسها للتخصصات التربوية الاخرى. كما اشارت النتائج ايضا إلى ضعف اعداد الطالبات ووجوب دراستهم لمدونة السلوك الاخلاقي في مرحلة رياض الاطفال والتي يمكنها أن تحسن من اداء الطالبات في القضايا المتعلقة بالتعامل مع نتائج القياس والسلوك الذي ينطوي على تحيزات عرقية أو دينية أو ثقافية، والتعامل مع الاطفال المختلفون ثقافيا أو لغويا أو دينيا، فهذا الموضوع من الموضوعات التي تدرس على مستوى العالم وهي بغاية الاهمية لاعداد الطالبات اعدادا مهنيا سليما.

من ناحية اخرى تعكس النتائج ضعفا ملحوظا في فهم الطالبات للعلاقة ما بين صياغة الاهداف في كل نشاط وتحديد اساليب التقويم المرتبطة بكل هدف بحيث يتم توفير الادلة على تحقق كل هدف من هذه الاهداف، وهو امر بحاجة للتركيز عليه بدءا من الدراسة النظرية للطالبات في بعض المقررات مثل مقرر

المناهج وطرق التدريس، إضافة إلى التأكيد عليه في عملية الاشراف على الطالبات في التدريب الميداني. كما اظهرت الدراسة ايضا ضعفا لدى الطالبات في فهم استراتيجيات التدريس المختلفة وكيفية الاستفادة منها بغرض تعميق تعلم الاطفال ودعم اكتسابهم للمفاهيم. كما اظهرت النتائج ضعف استيعاب الطالبات لاهمية التوجهات الفردية في العمل مع الاطفال وليس الجمعية (فمن الاخطاء الشائعة العمل مع الفصل ككتلة واحدة متماثلة في الصفات والخصائص)، وذلك بدءا من التخطيط للانشطة إلى تقديم الدعم والتقييم ايضا على اسس فردية. كما تظهر النتائج حاجة الطالبات للتأكيد في اعدادهن على تبني الفهم لادوارهن واهمية التوجهات الايجابيا نحو الاطفال.

ايضا تظهر النتائج انه من المفيد تعميق دراسة الطالبات لفنيات تعديل سلوك الاطفال ودراسة اسباب السلوك المشكل، فعلى الرغم من أن الطالبات يدرسن مقررات تتعرض لهذه الموضوعات، الا انهن بحاجة لمقررات اكثر تقدما واكثر عمقا (مثال: مقرر مشكلات الاطفال ١، ومشكلات الاطفال ٢).

في النهاية اظهرت نتائج الدراسة الحالية ضعفا واضحا لدى الطالبات في فهم الغرض الكلي من دراسة الاطفال لكل مجال من مجالات العلوم، هذا الامر قد لا يبدو في الواقع على قدر من الاهمية، فالطالبات يخططن بالفعل لانشطة في كل مجال من تلك المجالات، الا أن محدودية الفهم للهدف العام لدراسة كل مجال تحرف البوصلة عن تحقيق الاهداف الصحيحة للمجال العلمي، فقد تعد الطالبة نشاطا علميا الهدف منه تعرف الاطفال على عدد من الحقائق العلمية في حين أن الهدف الاكبر والصحيح لدراسة العلوم هو تنمية مهارات الطفل على الملاحظة والمقارنة والقياس للظواهر العلمية المختلفة بهدف "بناء" معرفته الخاصة، وليس تبني معرفة الآخرين. كما أن الهدف من الانشطة الفنية تنمية مهارات التعبير الفني التلقائي لدى الاطفال، وليس تنمية المهارات اليدوية. وبالتالي فان استيعاب الطالبة اثناء اعدادها المهني للهدف العام من كل مجال، يمكن أن يساهم في تبنيها لاساليب صحيحة في التخطيط والعمل، بحيث تحقق تلك الاهداف. وتتفق نتائج الدراسة الحالية فى بعض جوانبها مع نتائج دراسة كل من (إيمان عبد العزيز حسن ٢٠١٦)، (سماح محمد زكريا ٢٠١٥)، (سوزان عبد الملاك واصف

٢٠١٤)، (أماني خميس محمد ٢٠١٣)، حيث اتفقت جميعها على أهمية الاسترشاد بالمعايير القومية للتعليم عند التخطيط والإعداد والتطوير المرحلة رياض الأطفال، كما أوصت بأهمية إعداد معلمات مرحلة الروضة في ضوء تلك المعايير. واتفقت النتائج أيضا مع دراسة (Sufiana and Others, 2015) حيث أشارت إلى فعالية التدريب والتطوير المهني فى ظل جودة التعليم استنادًا إلى إرشادات NAEYC لممارسات معلمي رياض الأطفال في هونغ كونغ، وأوصت الدراسة بتصميم دورات حديثة للتطوير المهني للمعلمين لرفع كفائتهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة والإطار النظري توصى الدراسة الحالية بالآتى:

١) إجراء تطوير جزئي في برامج إعداد الطالبات بكلا البرنامجين "لبعض المقررات" مثل مقرر "سيكولوجية التعلم"، "القياس النفسي"، "علم نفس النمو".

٢) وجوب دراسة مدونة السلوك الأخلاقي لتحسين أداء الطالبات في القضايا المتعلقة بالتحيزات العرقية أو الدينية أو الثقافية.

٣) التركيز على بعض المقررات مثل "المناهج"، "وطرق التدريس"، "استراتيجيات التعلم والتعلم"، "طرق تعليم الطفل" وتحديثها وتطوير اساليب تدريسها لدعم اكتساب وممارسة الطالبات لإستراتيجيات التدريس المختلفة.

٤) إنشاء مراكز للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بالمحافظات.

٥) تقديم برامج توعية للمعلمات أثناء الخدمة بأهمية التدريبات لتحسين أدائهن المهني.

٦) التوسع في برامج التدريب الاضافية عبر الانترنيت التي تمد الطالبات بالعديد من الخبرات والافكار مستعينة بالفيديوهات التوضيحية وتوفيرها على المنصات الالكترونية بالكليات بحيث تعزز برامج التدريب الفعلية بالمدارس

بحوث مقترحة:

١) دراسة لاستراتيجية الاسقال فى ضوء النظرية الاجتماعية الثقافية لـــ "ليف فيجوتسكي".

٢) دراسة حول مدى التزام معلمات رياض الاطفال بالسلوك الأخلاقي في مرحلة الطفولة المبكرة.

٣) دراسة عن استراتيجيات التعامل مع القضايا المتعلقة بالتحيزات العرقية أو الدينية أو الثقافية.

٤) دراسة تحليلية حول مدى ارتباط صياغة الاهداف بأساليب تقويم النشاط من جانب طالبات التدريب الميداني بكليات التربية في الطفولة المبكرة

٥) دراسة مهارات وفنيات تعديل سلوك الاطفال المتوقعة من الطالبات ببرامج اعداد معلمات الطفولة المبكرة من خلال تحليل محتوى الاختبارات النهائية للطالبات.

٦) دراسة لتطوير برامج الإعداد المهنى للمعلمين فى ضوء عدد من المعايير العالمية.

٧) دراسة لتنمية مهارة التخطيط لأنشطة العلوم والرياضيات في ضوء الأهداف العامة لكل منهما.

٨) فاعلية موديول تجريبي مقترح لمجال أساليب التعليم وادارة مواقف التعلم في تنمية الأداء المهني لمعلمات الروضة.

٩) دراسة مقارنة بين الروضات المعتمدة وغير المعتمدة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد فى ضوء بعض المتغيرات.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١- أحمد حسين الصغير (٢٠٠٨): معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح: دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥ (٢)، ٧٩- ١١٥.

٢- أماني خميس محمد عثمان (٢٠١٣): برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المعايير القومية وأثر على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل، مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، مجلد ٢٩، ع ١.

٣- أميمة محمد رسمي (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح لتطوير المهارسات التدريسية لإعداد الطالبة للتدريب الميداني بقسم رياض الأطفال، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية- جامعة عين شمس، ع ١٥٩.

٤- إيمان عبد العزيز حسن خضر (٢٠١٦): مسرح الطفل كمدخل لتنمية البنية المعرفية لطفل الروضة من وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٥- جابر عبدالحميد جابر ، احمد خيري كاظم (٢٠٠٢): مناهج البحث فى التربية وعلم النفس وعلم النفس. الناشر: دار النهضة العربية الطبعة الأولى.

٦- رجاء عمر سعيد (٢٠١٣): أثر البرنامج التدريبي على تطوير الناحية الأكاديمية والمهنية لمشرفات التدريب الميداني لقسم رياض الأطفال جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال، مجلة رابطة التربية الحديثة، رابطة التربية الحديث، مجلد ٦، ع ١٨.

٧- سامية محمد جاويش (٢٠١١): معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال، الناشر دار الكتب الحديث جمهورية مصر العربية.

٨- سماح محمد زكريا أحمد (٢٠١٥): خطة استراتيجية مقترحة لتطوير مؤسسات رياض الأطفال، بمصر في ضوء المعايير القومية، مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية، عدد ٣.

٩- سمية عبد الحميد (٢٠١٠): مقترح لتطوير برنامج التدريب الميداني في كليات رياض الأطفال في ضوء المعايير العالمية المعاصرة، المؤتمر السنوي (العربي الخامس- الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة من ١٤- ١٥ أبريل، مجلد ٢.

١٠- سوزان عبد الملاك واصف (٢٠١٤): برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة، المؤتمر السنوي الدولي الأول: رؤى مستقبلية لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.

١١- صلاح الدين علام (٢٠١٢): الأساليب الإحصائية الإستدلالية فى تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية والإجتماعية البارامترية و اللابارامترية . القاهرة: دار الفكر العربى.

١٢- مصطفى عبد السميع، سهير حوالة (٢٠٠٥): إعداد المعلم تنمية وتدريبه، دار الفكر للنشر.
١٣- منذر عامر محمد فقوسة، فؤاد طه طالب الطلافحة (٢٠١٨): بناء مقياس معايير جودة المعلم في التعليم العام: معايير جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز أنموذجاً (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، http://search.mandumah.com/Record/ 975159.
١٤- منى محمد السيد (٢٠١٧): تطوير التدريب الميداني لطلاب كليات التربية في ضوء التمكن من الأداء المهني دراسة ميدانية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع٨٩.
١٥- منى محمد عبد الله يوسف (٢٠٢١): تقييم بعض دور الحضانة في ضوء وثيقة المعايير القومية لجودة دور الحضانة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مج ٣، ع ٤٦.
١٦- مها كمال حفني (٢٠١٨): كفايات معلمة رياض الأطفال في ضوء المعايير القومية لتعليم الجغرافيا في مرحلة الروضة، مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، فبراير.
١٧- نافز أيوب محمد علي أحمد (٢٠١٧): مقترح لتطوير نظام إعداد معلمة رياض الأطفال في الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة دراسات في التعليم العالي، جامعة أسيوط، ع١٣ يوليو ٢٠١٧، ص ص: ٣٤- ٥٩.
١٨- نهلة محمد على (٢٠١٧): معوقات التدريب الميداني بأقسام رياض الأطفال في جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات والمشرفات وسبل مواجهتها، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد مصر ، العدد (٢٢) ص ص ٢٩٥- ٣١٩.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

1- **Bicaj, Arbërore; Buza, Violeta (2020). Professional Development Experiences and Expectations for Early Childhood Teachers in Kosovo. Issues in Educational Research, v30 n4 p1221-1244**
2- **Boyd, Wendy, Ed.; Garvis, Susanne, Ed. (2021). International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century. Springer**
3- **Childhood Educators. Australasian Journal of Early Childhood, v47 n1 p32-47 Mar**
4- **Dunekacke, Simone; Barenthien, Julia(2021).Research in Early Childhood Teacher Domain-Specific Professional Knowledge -- A Systematic Review. European Early Childhood Education Research Journal, v29 n4 p633-648**
5- **Edwards, B., Copeman Petig, A., & Austin, L.J.E. (2021). Teaching the Teachers of Our Youngest Children: The State of Early Childhood Higher Education in Maryland. Center for the Study of Child Care Employment**
6- **Farwell, Charlotte V. Maiuro, Emily, Powers, Jamie, Puma, Jini (2021): The Healthy Environment Project : Promoting Sustainable Change in early Childhood Education Setting. Health Education Journal, V80 n4 P472-486 Jun.2021.**

7- Grossman, P., C. Compton, D. Ingra, M. Ronfeldt, E. Shahan, and P.W. 70Williamson (2009): "Teaching Practice: A Cross-professional Perspective". Teachers College Record 111 (9).

8- Keary, Anne; Babaeff , Robyn; Clarke, Sharryn; Garnier, Kathryn (2020). Sedimented Professional Identities: Early Childhood Education Pre-Service Teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v26 n3-4 p264- 279

9- Lemoine, Sarah(2020). Defining Competencies for the Early Childhood Workforce. ZERO TO THREE, v40 n3 p5-10 Jan 2020.

10- Leung, C. (2012): Teacher Beliefs and Practices of Kindergarten Teachers in Hong Kong, Australasian Journal of Childhood, 37 (1), PP.38-54.

11- Beth Meloy, (2019). What Can We Learn from State-of-the-Art Early Childhood Education Programs?: Program, School, and Family Influences. DOI:10.1017/9781108349352.006

12- In book: Sustaining Early Childhood Learning Gains (pp.101-132).

13- Molla, T and Nolan, A. (2019) 'Supporting teacher professionalism through tailored professional learning'. London Review of Education, 17 (2): 126–140. DOI https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.03.

14- Pribisev - Beleslin , Tamara , Travar , Marica . (2022: The Importance of The OMEP ESD Rating Scale for Building Future Preschool Teachers Professional Competencies in Bosnia and Herzegovina. International Journal of Early Childhood, V54 n1 p139-164 Apr 2022.

15- Pupíková, E.; Gonda, D.; Páleníková, K.; Medová, J.; Kolárová, D.; Tirpáková, A. How Kindergarten Teachers Assess Their Own Professional Competencies. Educ. Sci. 2021, 11, 769. https://doi.org/ 10.3390/educsci11120769.

16- Rent Zou , K., & Slutsky, R. (2020). A teacher's hug can make you feel better': Listening to U.S. children's voices on high-quality. early childhood teaching. European Early Childhood Education Research Journal.

17- Richard J. Shavelson (2014). What is the basic teaching skill ?. Journal of Teacher Education. DOI: 10.1177/002248717302400213.

18- Roybal-Lewis, Angela (2022). Moving towards Proficiency: A Grounded Theory Study of Early Childhood Teacher Candidates and Professional Development Schools. Early Childhood Education Journal, v50 n6 p913-924 Aug.

19- Ruming, Naomi; McFarland, Laura (2022). 'When We Sat Together, It Just Worked': Supporting Individual and Collaborative Reflective Practice in a Team of Early.

20- Schonfeld, H., Kiernan, G., & Walsh, T. (2004). Making connection: A Review of international Policies, Practices, and Research Relating to Quality in Early Childhood Care and Education. Delhi: Centre for Early Childhood Development and Education. Retrieved from Worldcat:

21- Selvi, K. (2016). Teachers' Competencies. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, (January), 168–175. Retrieved from https://doi.org/10.5840/ cultura20107133.

22- Southgate, E., R. Reynolds, and P. Howley, (2013): "Professional Experience as a Wicked Problem in Initial Teacher Education". Teaching and Teacher Education, 31.

23- Strohmer, Janina; Mischo, Christoph (2016). Does Early Childhood Teacher Education Foster Professional Competencies? Professional Competencies of Beginners and Graduates in Different Education Tracks in Germany. Early Child Development and Care, v186 n1 p 42- 60

24- Sufiana Khatoon Mallk and Others (2015) Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level Journal of Education and Practice, Vol.6. No.13.

25- Thornton, K.& Cherrington, S. (2019) Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. Professional Development in Education. Volume 45, 2019 - Issue 3.

26- Thornton, Kate; Cherrington, Sue(2019). Professional Learning Communities in Early Childhood Education: A Vehicle for Professional Growth. Professional Development in Education, v45 n3 p 418- 432.

27- Who (2018). nurturing care for early childhood Development:

28- a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.

29- https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf?sequence=1.

30- Zaidin, M., Kusmaladewi, K., & Thaba, A., (2021). Analysis of professional competencies and basic skills in distance education tutor tutorials. Cypriot Journal of Educational Science. 16(6), 3168 - 3183. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6531.

31- Zamri, M. N. B.& Hamzah, M. I. B. (2019). Teachers' Competency in Implementation of Classroom Assessment in Learning. Creative Education, 3 (1), 2939– 2946. Retrieved from https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012218.

ثالثاً – مصادر تم الإستعانة بها:-

1- **Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.**
2- **National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010b). Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers. Washington, DC: NCATE.**
3- **Nebraska's Core Competencies for Early Childhood Professionals (2019). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613843.pdf**
4- **UNESCO. (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report. France: UNESCO. Retrieved from** منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة **:http://gem-report-2016.unesco.org/ar/chapter/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A-%D9%84%D8%B1%D8%B5%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-2016-%D9%85%D9%84%D8%AE%D8 %B5/.**
5- **Velma V. Knighton (2022). Leading to support the early learning community in building the best foundation for children birth to five.**
6- **Richton Park, Illinois, United States**
7- **Konstantina Rent zou , Ruslan Slutsky. (2019). Early Childhood Education and Care Quality in Europe and the USA.**
8- **Issues of Conceptualization, Measurement and Policy, 1st Edition.**
9- **https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf?sequence=1.**