أثر المؤهل العلمي والخبرة على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن*

د. علي مصطفى العليمات**

* تاريخ التسليم: ١٢/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٧/ ٤/ ٢٠١٣م.
** كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لمعلمات رياض الأطفال، على مهارات التنفيذ الخاصة بتعليم طفل الروضة من وجهة نظرهن.

وتكون مجتمع الدراسة من (٨٠) معلمة رياض أطفال في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم بمحافظة المفرق في أثناء العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلمة.

ولتحقيق أغراض الدراسة، أعدَّ الباحث استبانة مكونة من (١٧) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات: (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) ، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة الثلاثة: (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) والأداة ككل كانت بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول، في حين جاء مجال الوسائل في الترتيب الثالث والأخير.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات: (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، تعزى إلى متغير مستوى المؤهل العلمي ولصالح المعلمات حملة دبلوم عالي فأعلى، في حين لم تظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأنشطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال (الوسائل) والأداة ككل، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات اللواتي كانت خبرتهن (١٠) سنوات فأكثر، في حين لم تظهر هناك ذات دلالة إحصائية في مجالات الأنشطة والأساليب.

الكلمات المفتاحية:

مهارات التنفيذ، معلمة الروضة، رياض الأطفال.

The Effect of Qualification and Experience on the Implementation Skills used in Teaching Kindergarten Children from Teachers' Point of View

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of qualification and experience of kindergarten teachers on implementation skills taught to kindergarten children from their point of view.The study population consisted of (80) kindergarten teachers in the public schools of the Ministry of Education in Education Directorates in Mafraq Governorate during the academic year 2010/ 2011, and the study sample consisted of (65) subjects.In order to achieve the purposes of the study along with the validity and reliability of the tool, the researcher prepared a questionnaire consisting of (17) items distributed in three areas (the techniques, methods, activities) been verified sincerity and persistence.

The results of the study showed the following:

- *The degree of the perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the three areas of the tool (the techniques, methods, and activities) and the tool as a whole was estimated as high, and activities came in the first place, while the techniques came in the third and final places.*
- *The presence of statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the degree of perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the areas of (methods, and techniques) and the tool as a whole, due to the variable level of qualification and for diploma holders or higher, with no statistically significant differences in the area of activities.*
- *The presence of statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the degree of perception of kindergarten teacher implementation skills necessary to teach kindergarten children in the area of (techniques) and the tool as a whole, due to the variable number of years of teaching experience and in favor of subjects who have (10) years of experience or more, with no statistically significant differences in the areas of activities and methods*

Key words:

Implementation skills, kindergarten teacher, kindergarten

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل التعليم، التي تتكون فيها اتجاهات الطفل وعاداته وتتبلور شخصيته، وتظهر ملامحها في مستقبل حياته، فما يكتسبه الطفل في هذه المرحلة يبقى معه حتى نهاية العمر، ويصعب علينا تغييره فيما بعد، لذا علينا أن نولي هذه المرحلة كثيراً من الاهتمام والعناية، وأكد خبراء التربية واختصاصيو السلوك أن الاهتمام في مرحلة ما قبل المدرسة (preschool) له دور في التأثير على سلوك الطفل وتفكيره، إضافة إلى تطوير شخصيته وتوجيهها باتجاه إيجابي يمكنه من تطوير نفسه ومواهبه منذ الصغر.

وهناك شواهد متعددة تبرز أهمية تعلم ما قبل المدرسة كمرحلة، وتأثيرها الإيجابي على مستقبل الحياة للأطفال، فقد ثبت بأن الالتحاق ببرامج التعليم ما قبل المدرسة يعزز النمو المعرفي لدى الأطفال، ويعدهم للنجاح في المدرسة، والالتحاق بالروضة له أثر في الاستعداد القرائي للأطفال (السرور، ١٩٩٧) .

وبالتالي فإنّ الأهمية البالغة لمرحلة الطفولة المبكرة، تحتم الاهتمام بجدية بالغة ببرامج التربية والرعاية المبكرة للأطفال في هذه المرحلة، وقد ترجم هذا الاهتمام بالفعل في إطار العمل الذي تبنته (١٦٤) دولة في المنتدى العالمي للتربية الذي انعقد في داكار في شهر نيسان عام ٢٠٠٠، إذ نص الهدف الأول فيه على توسيع برامج الرعاية والتربية المبكرة وتحسين نوعيتها، وتحقيق المساواة فيها (اليونسكو، ٢٠٠٥) .

وتعدّ الروضة المؤسسة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الطفل مسيرته التعليمية بعد بيئته الأسرية، ويحرص التربويون على أن يتوافر للطفل فيها بيئة ثرية بالمثيرات الحسية الجذابة، تمنحه المناخ النفسي المريح كون السنوات الأولى من حياة الفرد تحتل موقعاً رئيساً في تطور عمليات نموه، وقد أفاضت المعرفة والتجارب السيكولوجية في إبراز أثر خبرات الطفولة في بناء الشخصية السوية، وفي تنشيط السلوك الفعال، وثمة معالم معينة لمرحلة رياض الأطفال تتميز بها عن غيرها من المراحل النمائية في مدى الحياة، وتحدد بها أهمية التعليم ما قبل المدرسة (البلاوي، ١٩٩٩) .

وهنا يأتي دور روضة الأطفال كمؤسسة تربوية تساعد الأسرة في تكوين الطفل تكويناً سليماً في هذه المرحلة القاعدية من حياة الإنسان، باعتبارها مرحلة وسطى بين البيت والمدرسة، تسهم في إعداد الطفل للمدرسة الابتدائية.

ولكي يمكننا النهوض بهذه المرحلة التعليمية، علينا أن ندرك أهمية رياض الأطفال التي تهتم بالطفل من (٤– ٦) سنوات، وهذا الطفل يتميز بخصائص معينة، وحاجات ومتطلبات خاصة لا بد للقائمين على رعايته أن يدركوها ويفهموها جيدا، ومن أهم الشخصيات التي يتعامل معها الطفل المعلمة، فلا بد أن تكون مدربة ومؤهلة في كافة الجوانب للتعامل مع طفل الروضة.

لهذا وبناء على ما سبق لا بد لمعلمات هذه المرحلة من تنفيذ العملية التعليمة بكل يسر وسهولة، لذلك عليها أن تكون على معرفة تامة بالأمور الآتية:

الوسائل التعليمية:

من المهارات الأساسية الواجب توافرها في معلمة رياض الأطفال مهارة اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها، وعلى المعلمة أن تحدد الوسيلة المناسبة، على أساس طبيعة المفهوم، وأهدافه، ومحتواه في مرحلة التخطيط، والإعداد؛ من أجل مساعدة الأطفال على بلوغ الأهداف المحددة، ويجب أن تكون مرتبطة بالأهداف، بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية بحيث تمتلك المعلمة القدرة على التعامل مع شبكات المعلومات، واستخدام الحاسوب في التعليم، وتوظيف برمجيات إعداد وتصميم العرض (شريف، ٢٠٠٦) .

وينبغي أن يكون لدى المعلمة القدرة على تشغيل الأجهزة داخل الصف، وتحديد مواصفات الأدوات والأجهزة اللازمة للأطفال، والإلمام ببعض الجوانب النظرية التي تبرر استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم، وأن يكون لديها القدرة على تطوير الوسائل التعليمية وفق احتياجات الموقف، بل تسعى إلى إنتاج وسائل تستخدم في التدريس الصفي، كذلك من الضروري أن تحسن التعامل مع الدمى في تعليم الأطفال، وتحسن عرض الوسيلة التعليمية، وأن يكون لديها القدرة على العزف على آلة موسيقية واحدة على الأقل، على أن تمتلك صوتاً مناسباً عند تلحين الأناشيد (أبو حرب، ٢٠٠٥) .

كذلك يجب أن تراعي المعلمة في اختيارها للوسائل التعليمية أنماط التعلم للأطفال (بصرياً، سمعياً، حركياً) ، حيث ترى عمارة (٢٠٠٥) أن معلمة رياض الأطفال يمكنها أن تنوع في استخدام الوسائل التعليمية التي تراعي أنماط التعلم كالصور الفوتوغرافية الملونة، والصور الفوتوغرافية الأبيض والأسود، وأقراص الموسيقا، والأشعار، والرسوم الملونة واللوحات الفنية، والألعاب المختلفة كألعاب التطابق والأحجية والدمى.

الأساليب وطرائق التدريس:

وفي هذا المجال على المعلمة أن تمتلك القدرة على توظيف الأساليب والاستراتيجيات

التدريسية المتنوعة، حيث يؤكد فارس (٢٠٠٦) على أهمية مراعاة طرائق التدريس المستخدمة للتنظيم النفسي (السيكولوجي) والتنظيم المنطقي لمحتوى الوحدات التعليمية، كما يجب أن تراعي طرائق التدريس والأساليب المستخدمة في تعليم طفل الروضة الإمكانات المادية في الروضة، كذلك ملاءمتها لقدرات أطفال الروضة.

وتبين شريف (٢٠٠٦) أن التعليم التعاوني، والتعليم في مجموعات صغيرة والمناقشة، وورش العمل التعاونية، والتعليم الاستكشافي، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والحلقات تعد من طرائق التدريس والأساليب الملائمة لإمكانات رياض الأطفال في مجتمعاتنا العربية من جهة، ولقدرات الأطفال من جهة أخرى.ويتفق فارس (٢٠٠٦) مع ما سبق في أن أفضل الأساليب وطرق التدريس الناشطة التي تنمي قدرات طفل الروضة ومهاراته وتعمل على تكوين الشخصية النامية والمنطلقة نحو الإدراك والاستقلالية وتعزز روح التعاون لديه هي العصف الذهني، التعلم التعاوني، الدراسة الميدانية، لعب الأدوار.

وأشارت خلف (٢٠٠٥) إلى أهمية توظيف أسلوب القصة في تعليم أطفال الروضة، بسبب مناسبتها للأطفال في هذه المرحلة العمرية، مع ضرورة التنويع في الطرق المختلفة لرواية القصة للأطفال.كما يمكن للمعلمة أن توظف أسلوب تعليم المهمّات؛ لتحسين ارتباطات الطفل بالتعلم، وتنفيذ الدرس في خطوات تسهل التعلم (Pennsylvania State University, 2003) ، كما يرى جولبك (Golbeck, 2000) أن على معلمة رياض الأطفال امتلاك القدرة على توفير تعلم وتعليم نشطين في أثناء عمل الأطفال في نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة، التي تشجع على الاستكشاف للموضوعات المختلفة، مع التأكيد على أن يتعلم الطفل وحده، ويقوم بالمشاركة مع زملائه بالتطبيق العملي، وهذا ما يؤدي إلى تطوير الفهم لديه.وكذلك امتلاك القدرة على تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني التي تنمي فهماً أفضل للاختلافات في الرأي، وتطور إحساس الفرد بالآخرين

ويؤكد أبو حرب (٢٠٠٥) على أهمية استخدام المعلمة طريقة المناقشة على أن تشارك الأطفال في تدعيم آرائهم أثناء المناقشة، وتقوم بربط أفكار الأطفال وتقارب بينها، وتحثّ الأطفال على استخدام أنواع التفكير، وتستثير دافعية الأطفال للتعلم واهتمامهم، وتعمل على ربط المادة التي يتعلمها الطفل بحياته، والتركيز على ربط الأفكار العقلية بالجوانب الحركية والانفعالية.

الأنشطة التعليمية التعلمية:

يعد تنظيم البيئة الصفية لممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، إذ إن توفير المناخ النفسي المناسب يشعر الطفل بالأمن

والاطمئنان، ويوفر جواً يساعد على التعلم ويثير دافعية الأطفال لممارسة الأنشطة المختلفة في غرفة الصف (خلف، ٢٠٠٥) .

وتذكر شريف (٢٠٠٦) أن الأنشطة التعليمية تعد من العناصر المهمّة في العملية التعليمية التعلمية في رياض الأطفال، وأن على المعلمة أن تقوم بتحويل قاعات الدراسة إلى ورش عمل تطبيقية تترجم المعاني النظرية في أعمال وأنشطة تطبيقية تنظيم النشاطات التي تتفق واحتياجات الأطفال ومصالحهم.

وعلى المعلمة أن تقدم الأنشطة المتنوعة التي توفر فرص تعلم حقيقية للأطفال، وتحثهم على مواجهة تلك النشاطات ضمن مستوياتهم وقدراتهم.وتشجيع الأطفال على بذل الجهد للوصول إلى البراعة في الأداء في أثناء في تأدية النشاطات، وأن تعمل على تقديم الأنشطة التي تحوز اهتمام الأطفال وتحفزهم على العمل (Quebec Education Program, 2002) .

ووفقاً لهوهمان (١٩٩٨) فإن على المعلمة أن تكون على دراية بالنشاطين الأتيين:

- التعلم عن طريق الممارسة واللعب، فمثلا اللعب بالرمل والماء مدخل مناسب لتعليم مفاهيم علمية مهمة، يكتسبها الطفل بالمعرفة الحسية.فهم يعملون ويخطئون ويكررون الخطأ، وفي أثناء ذلك يجد الأطفال متعتهم في التعلم، وربما يقومون بتقليد حركات الأشياء والظواهر أثناء لعبهم الذي تحكمه قوانين يضعونها بأنفسهم.

- التعلم النشط، فهو يرتبط بحياة الطفل اليومية، ويحدث في أثناء تفاعل الطفل وتواصله مع أقرانه، مرتكزا على قدرات الطفل ومرحلة نموه، وهو يوفر المتعة في التعلم، وهنا يصدق القول بأن تعلم الأطفال يكون من خلال النشاطات التي يقوم بها الأطفال، وليس نتيجة لها.

- إن قيام الأطفال بالعمل المباشر بأيديهم مستثمرين خبراتهم مع الآخرين من خلال الأهداف، والأحداث، والأفكار، يؤدي إلى أن يحصل الطفل على خبرات مباشرة وقناعة داخلية، لأنه امتلك المعرفة في أثناء التفاعل مع العالم المحيط به، هكذا يمتلك الأطفال الخطوة الأولى للتعلم، فتنمو لديهم القدرة على المناقشة، وحل المشكلات التي تعترضهم (هوهمان، ١٩٩٨) .

ويؤكد أبو حرب (٢٠٠٥) على أن يكون لدى المعلمة القدرة على توفير عوامل الأمن والسلامة في البيئة التعليمية عند ممارسة النشاطات، وتنويع مصادر الأنشطة للدرس، والعمل على مساعدة الطفل على التركيز في النشاط الذي يمارسه.

وتؤكد خلف (٢٠٠٥) ضرورة توافر بعض الأنشطة خارج الروضة، حيث ترى أن الرحلات تعد من الأنشطة التعليمية المهمّة لأطفال الروضة، كون ذكاء الطفل وقدراته العقلية تتوقف على مدى احتكاكه بالبيئة والتجارب الحياتية التي يقوم بها عن طريق الاستكشاف.كما أن الرحلات التعليمية لأطفال الروضة تعمل على تحقيق الأهداف بصورة متكاملة معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً.كما تشكل الرحلات التعليمية مجالاً خصباً للترويح عن الأطفال فهم يجمعون المادة التعليمية وينظمونها ويناقشونها بأنفسهم ويعيشون الخبرات بأنفسهم، والرحلات المدرسية من النشاطات التي تبعث الثقة بالنفس، وتجدد نشاط العقل والجسم وتستثمر أكبر طاقة لدى طفل الروضة، إن الاهتمام بإعداد معلمة الأطفال وتزويدها بالمهارات التدريسية الضرورية يأتي من أهمية الأدوار والمهمّات العديدة والمتنوعة التي تؤديها وتتطلب مهارات فنية مختلفة، ومعلمة روضة الأطفال لها دور مركب فهي رفيقة للأطفال، وأم، ومعلمة، ومربية، ومرشدة نفسية، وهي قدوة ونموذج يحتذي به الأطفال، لذلك يجب أن تكون لها خصائص شخصية تجمعها المحبة والاستعداد للعمل والقدرة على حل المشكلات اليومية من خلال التدخل السريع وتقديم الإرشادات والعون للطفل و تكون لها شخصية سوية متزنة، خالية من العاهات الخلقية، مقبولة الشكل، ومثقفة (الأحمد، ٢٠٠٧) .

ولهذا فإن تربية أطفال ما قبل المدرسة أصبح يتطلب اليوم إعداد معلمات يتمتعن بكفايات عالية تسمح لهن بأداء عملهن على الوجه الأكمل، وتشتمل برامج تأهيلهن على:

الإعداد العلمي: الذي يهدف إلى تزويد المعلمات بالمهارات والقدرات العلمية.

الإعداد المهني: الهادف إلى تزويد المعلمات بطرائق البحث عن حقائق العلوم ومهاراتها.

الإعداد النفسي والتربوي: الذي يهدف إلى تزويد المعلمة بالمهارات الاجتماعية والنفسية، وإذا ما أردنا إعداد معلمة لمرحلة ما قبل المدرسة قادرة على التكيف مع ظروف المهنة علينا مراعاة التوازن في جوانب إعدادها (إبراهيم، ١٩٩٤) .

لهذا توجه الأردن إلى التجديد والتطوير والتحديث في مجال مشاريع الطفولة المبكرة، إذ تعد تجربة الأردن من التجارب الرائدة في هذا السياق، فقد خطت المملكة الأردنية الهاشمية خطوات متطورة في مجال العناية بالطفولة، حيث أنشئ قسم رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٤م، وكانت مهمته الإشراف على تأسيس رياض الأطفال الخاصة وترخيصها ومتابعتها، والإشراف عليها ميدانياً، وتعد مرحلة رياض الأطفال في قانون التربية والتعليم رقم ٣ لسنة ١٩٩٤م مرحلة رسمية غير إلزامية (عماد الدين، ٢٠٠٣) .

واستجابةً للمبادرات الريادية التي تبناها النظام السياسي الأردني في مجال الاهتمام بالطفولة، فقد أسهمت وزارة التربية والتعليم في وضع الإستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة، وإدراكاً منها لأهمية برامج الطفولة المبكرة في التعليم المدرسي اللاحق باشرت الوزارة بالتوسع في إنشاء رياض الأطفال في المدارس الحكومية القائمة، وعلى مراحل مع التركيز على المناطق النائية، كما تم التعاون مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة في تطوير المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال، وبوشر بتطبيقه تجريبياً في العام ٢٠٠٤ (عمارة، ٢٠٠٥) .

وفي إطار مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE) أفردت الوزارة مكوناً خاصاً يعنى بتنمية الطفولة المبكرة، إذ اشتمل على عناصر كان من أبرزها تدريب أعضاء قسم رياض الأطفال والمعلمات في رياض الأطفال على برنامج "ويسكونسن" والمنهاج التفاعلي وتطوير معايير إعداد المربيات، وترخيص رياض الأطفال (إدارة البحث والتطوير التربوي، ٢٠٠٣) .

وقد أسهم هذا المشروع في العمل على تطوير القوى البشرية العاملة في وزارة التربية والتعليم، وتأهيل وتدريب معلمة الروضة على المبادئ الأساسية في تعليم الطفولة المبكرة بالاعتماد على منهاج جامعة ويسكونسن، والمنهاج الوطني التفاعلي بما يمكنهن من تقديم الخدمات التربوية اللازمة للأطفال (عمارة، ٢٠٠٥) .

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجود حاجة لتحسين أداء معلمة الروضة، عن طريق البحث عن أساليب تعليمية حديثة ومتطورة، تساعد معلمة الروضة على النجاح في العملية التعليمية، وبالتالي إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الأطفال واتجاهاتهم، وبما أن الدراسات السابقة، لم تتناول هذا الموضوع – في حدود علم الباحث – فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي: **ما درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟** وانبثق عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟
- ما أثر عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تمثل موضوعاً لم يحظَ بالبحث والدراسة، وكونها توجه لمعرفة درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة لدى شريحة من شرائح العملية التعليمية المهمّة والحيوية وهي شريحة معلمات الروضة على اعتبار أهمية ما يقومون به من دور فاعل، فيما يتعلق بتعليم الأطفال لتنميتهم في مختلف المجالات، كما تنبع من ضرورة التعرف على اثر المؤهل والخبرة فيها.

الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها – على حد علم الباحث – أول بحث يتطرق ويتناول تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة حيث يمثل طرقاً لموضوع قلما بحث – على حد علم الباحث – وبالذات في البيئة التعليمية الأردنية، وعليه فإن التطرق لمثل هذا الموضوع يمهد السبيل أمام الباحثين الآخرين ويثير لديهم التساؤلات والأفكار، مما يمثل استفادة أكبر للبيئة التعليمية الأردنية، وإلى جانب ذلك إن جدته وحداثته وإمكانية تطبيقه من خلال استقراء النظريات المختلفة واستعراضها، وما تحتويه من أفكار ومضامين تخدم متطلبات الدراسة وتساعد في الوصول إلى الهدف الذي ينشده الباحث، وبالتالي فإن هذه الدراسة تثير موضوعاً وتعطي إطاراً نظرياً يمثل أدبيات تفيد وتثري المكتبات التي تفتقر إلى مثل هذا الموضوع، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تقوم بربط أثر كل من المؤهل والخبرة بهذه التصورات، وبذلك تكون الأهمية النظرية واضحة.

الأهمية العملية:

كما أن هذه الأهمية، ستتجلى، وبشكل أكبر في التوصيات والمقترحات التي سيطرحها الباحث بناءً على النتائج التي سيتم التوصل إليها، وبهذا يتمكن القائمون على هذه المرحلة في وزارة التربية والتعليم من التعرف إلى أحد الأسباب المهمّة التي يمكن الأخذ بها لتطوير مرحلة رياض الأطفال وتنميتها، مما يتيح لهم العمل على تطوير برامج تدريب المعلمات بهدف تحسين نوعية معلمة الروضة، وعقد الورش والدورات التدريبية المتنوعة التي تتناسب مع جوانب الضعف في تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وبالتالي رفع مستوى أدائهن فيها، بالاستناد على أسس منهجية وعلمية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وذلك من خلال تطبيق استبانه) قام الباحث ببنائها (على عينة الدراسة.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية تتمثل في الآتي:

١. التعرف إلى درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة.

٢. التعرف إلى مستوى معلمة الروضة فيما يتعلق بمهارات التنفيذ.

٣. التعرف إلى الفروق في مهارات التنفيذ لمعلمة الروضة تبعا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة في تصورات المعلمة الروضة.

٤. التوصل إلى مقترحات يمكن تقديمها من أجل تطوير الأداء المهني لمعلمة الروضة وتفعيل دورهن في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

◄ **معلمة الروضة:** هي المعلمة التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة في المدارس الحكومية في الأردن، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية و الاجتماعية و التربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى.

◄ **مهارات التنفيذ:** هي مجموعة المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمة الروضة وتمارسها في أثناء قيامها بتعليم أطفال الروضة بصورة فعالة، وتقاس بالفقرات الواردة في أداة الدراسة.وحددت في هذه الدراسة بمهارات (الوسائل، والأساليب، والأنشطة) .

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات الروضة في محافظة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٠– ٢٠١١.

- اقتصرت الدراسة على تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في المجالات الثلاثة التالية: الوسائل، والأساليب، والأنشطة والواردة في أداة الدراسة.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لتلك الدراسات، وقد عرض الباحث الدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني:

أجرى كل من **كاجان وسميث (Kagan & Smith, 1988)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الأنماط المعرفية لدى معلمة الروضة واستخدام كل من المنحى التعليمي المتمركز حول الطفل والمنحى القائم على المعلم كمنظم للعملية التعليمية في صفوف رياض الأطفال، وتكونت العينة من (٥١) معلمة في رياض الأطفال، ووُزعت استبانة على العينة للتعرف على النمط المعرفي لدى المعلمات والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التدريس، كما اُستخدم أسلوب الملاحظة للتعرف إلى السلوك التعليمي في غرفة الصف في أثناء ملاحظة كل غرفة صفية لمدة ساعتين يوميا، وسُجِّلت التكرارات للسلوك التعليمي، وطبيعة التفاعلات بين المعلمين والطلبة داخل غرفة الصف، إذ بينت نتائج استخدام الاستبانة التي تقيس الأنماط المعرفية لدى معلمة الروضة، أن أكثر السلوكيات الممارسة في غرفة الصف هي العمل مع الأطفال كأفراد أو مجموعات صغيرة بصورة تفوق العمل مع المجموعات الكبيرة، وكانت أقل الممارسات استخداماً هي استخدام التعليقات السلبية اتجاه الأطفال خلال الموقف التعليمي، كما بينت النتائج أن المعلمين الذين يستخدمون المنحى التعليمي المتمركز حول الطفل يميلون إلى أن تكون تصرفاتهم مثالية مع الأطفال وتعتمد على المشاعر، والميل إلى التبسيط في التعليم، ونادراً ما يلجأون إلى عمليات التفكير التحليلية.

وبهدف قياس الممارسات الملائمة نمائياً في مرحلة الطفولة المبكرة، طوّرت **شارلسورث (Charlesworth, 1990)** استبانة اعتماداً على مبادئ الجمعية الوطنية الأمريكية لتربية وتعليم الأطفال الصغار، وتكونت العينة من (١١٣) معلمة في أربع ولايات جنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقصي معتقداتهن وممارساتهن التعليمية في الصفوف، في مجالين الأول: (معتقدات المعلمات التعليمية) والثاني: (النشاطات التعليمية الممارسة) ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين معتقدات المعلمات التعليمية وممارستهن للنشاطات التعليمية حيث بلغ معامل الارتباط بين المجالين (٠,٦٣) ، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات اللواتي كانت معتقداتهن التعليمية بدرجة عالية كنّ أكثر تحكماً ومرونة في التخطيط للتدريس، وأكثر تطبيقاً للنشاطات التعليمية في غرفة الصف من زميلاتهن اللواتي كانت معتقداتهن التعليمية بدرجة منخفضة.

وهدفت دراسة **الكرش** (١٩٩٠) إلى معرفة بعض الكفايات المتطلبة لمعلمة الروضة بمصر، وقد تمثلت عينه الدراسة في (٣٢) معلمة من دور رياض الأطفال، وقد لاحظ الباحث أداء كل معلمة لخمس مرات على فترات متباعدة في مدى زمني بلغ ثمانية أسابيع، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أداء المعلمات في مجالي الأنشطة واستخدام الطرق التدريسية الخاصة في تعليم الأطفال كان أقل من المتوسط، في حين أن أداء المعلمات في مجال معامله الأطفال إنسانياً كان أكبر من المتوسط.

وفي دراسة **بريانت وكليفورد وبايسنر (Bryant, Cliffor & Peisner, 1991)** تم التحقق من مدى استخدام المعلمات للممارسات الملائمة نمائياً في رياض الأطفال بولاية كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت العينة من (١٠٣) معلمات لرياض الأطفال، وأستخدم أسلوب الملاحظة للتحقق من مدى استخدامهن للممارسات المناسبة نمائياً في غرفة الصف، كما مُسحت آراء المعلمات والمديرات من أجل تحديد المؤشرات على جودة التعليم في تلك الصفوف، من خلال استبانتين وجهت الأولى للمعلمات والثانية لمديرات رياض الأطفال، وبينت نتائج أسلوب الملاحظة أن ٢٠٪ فقط من صفوف رياض الأطفال تقوم المعلمات فيها باستخدام الممارسات المناسبة نمائياً بالدرجة المطلوبة، في حين أشارت تصورات المعلمات والمديرات في رياض الأطفال على الاستبانتين اللتين تقيسان جودة التعليم إلى أن رياض الأطفال تحقق جودة التعليم وذلك من وجهة نظرهن، كذلك فقد أشارت نتائج الملاحظة واستطلاع آراء المعلمات والمديرات إلى عدم وجود فروق في استخدام المعلمات للممارسات المناسبة نمائيا،ً تعزى للموقع الجغرافي للروضة أو حجم طلاب الروضة، أو مستوى دخل الأسرة، أو المؤهل العلمي والخبرة للمعلمات.

وبغرض فحص معتقدات وممارسات معلمات الطفولة المبكرة في كوريا الجنوبية قام كل من **شيم وهرويج (Shim & Herwig, 1997)** بإعداد أداة مطورة للبيئة الكورية، طبَّقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٤) معلمة لرعاية الأطفال و(٥٨) معلمة في رياض الأطفال الخاصة، و (٤٥) معلمة في رياض الأطفال الحكومية، وقد أشارت النتائج إلى أن معلمة الروضة في المدارس الحكومية أكثر إعداداً وخبرة من باقي المعلمات، كما أن معلمة الروضة في المدارس العامة كانت ممارساتهن للمهارات الواردة في الأداة بدرجة أعلى من باقي المعلمات حيث كانت الفروق بين تصور المعلمات في العينة دالة إحصائيا، كذلك كانت السلبيات التي يقعن فيها في التدريس أقل من باقي المعلمات، كما أشارت نتائج فحص المعتقدات إلى أن هناك اتجاهاً لدى جميع المعلمات نحو استخدام الإستراتيجية المباشرة في التدريس.

وفي دراسة قامت بها **العواد** (٢٠٠٠) هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية في أثناء الخدمة لمعلمة الروضة في مجالات المنهج: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم.كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة في التدريس والإعداد العلمي والمؤهل التربوي والجنسية ونوع المدرسة التي تعمل فيها المعلمة في تحديد تلك الحاجات.شملت عينة الدراسة (٢٨٥) معلمة ممن يعملن في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد أشارت النتائج إلى أن حاجة معلمة الروضة في أثناء الخدمة في مجالات الأهداف والمحتوى والتقويم كانت بدرجة متوسطة، في حين كانت الحاجات التدريسية في مجال الخبرات التعليمية وإشباع ميول الأطفال بدرجة كبيرة. كما بينت النتائج عدم وجود أثر للخبرة في التدريس والمؤهل التربوي والجنسية ونوع المدرسة في الحاجات التدريسية في أثناء الخدمة لمعلمة الروضة.في حين كان هناك أثر للإعداد العلمي في آراء معلمة الروضة للحاجات التدريسية في أثناء الخدمة ولصالح معلمة الروضة الحاصلات على مؤهل (الثانوية العامة والحاصلات على مؤهل المعهد الثانوي) .

وفي دراسة **بيانتا ولا بارو وباييني وكوكس وبرادلي (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002)** تم ملاحظة (٢٢٣) غرفة صف من صفوف رياض الأطفال في المدارس العامة في مناطق الضواحي والأرياف في ثلاث ولايات أمريكية، وذلك بهدف وصف الممارسات الصفية والتفاعل بين المعلمات والأطفال، وكذلك الحكم على مدى تطبيق المعايير العالمية للتدريس في تلك الصفوف، حيث تمّت ملاحظة كل صف من تلك الصفوف مرة واحدة ولمدة ثلاث ساعات، وقد بينت النتائج أن أكثر النشاطات التي تُمارس في تلك الصفوف هي تلك النشاطات المنظمة والموجهة من قبل المعلم، حيث كانت النشاطات غير متنوعة ويقوم المعلم بتوجيه النشاط الواحد لجميع الأطفال دون مراعاة لرغباتهم أو الفروق الفردية بينهم، كما بينت النتائج أن الممارسات المتعلقة بالتفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال تقل في رياض الأطفال في المناطق الفقيرة، والتي تكون فيها الصفوف مكتظة بالأطفال.

كما أجرى **لينغ (Ling, 2003)** دراسة هدفت إلى تقصي معتقدات معلمي رياض الأطفال عن المهارات التدريسية للمعلم الجيد في هونغ كونغ، وقد تمت مقابلة تسعة من معلمي رياض الأطفال في ثلاث مناطق مختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدمت استبانة مفتوحة للكشف عن معتقدات المعلمين حول مهارات معلم الروضة الجيد، ولتحليل البيانات، استخدم الباحث المنحى النوعي في تحليل استجابات أفراد الدراسة، وتصنيف تلك الاستجابات وعرضها ضمن فئات محددة.وأظهرت الدراسة أن هناك نظرة كلاسيكية للتدريس في رياض الأطفال؛ إذ ارتبطت مهارات التدريس الجيد التي أفصح عنها

المستجيبون بتلك النظرة الكلاسيكية بدلاً من ارتباطها بالنظرة الفلسفية النفسية الخاصة بالطفولة المبكرة.كما أشارت إلى مفارقة بين الأطر النظرية الحديثة التي تحكم التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، وبين الممارسات الفعلية للمعلمين في هذه المرحلة.

وهدفت دراسة **ياسين** (٢٠٠٣) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمة الروضة بالروضات الحكومية بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة) ، وإلى درجه توافرها في كل معلمه من معلمات عينة الدراسة، إذ شملت عينه الدراسة (٧٨) معلمه طبقت عليهن أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة ملاحظه من تصميم الباحثة احتوت على (٥٨) مهارة، روعي فيها أن تتميز بالدقة والوضوح في تحديد الأداء المرغوب، وأن تكون قصيرة وواضحة المعنى وأن تصف مكوناً واحداً من السلوك، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمة الروضة في المدارس والروضات الحكومية يتمتعن بكفايات شخصية بدرجة عالية، وأن مستوى أداء المعلمات للكفايات التدريسية ضعيف، وبحاجة إلى تدريب وإتقان لمعظم المهارات التدريسية، كما بينت النتائج درجة توافر الكفايات الشخصية لدى معلمة الروضة لا تختلف باختلاف التخصص أو المؤهل العلمي.

كما أجرى كل من **بيانتا وهاوس وبورتشينال وبريانت وكليفورد وإيرلي وباربارين (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005)** دراسة هدفت إلى تقصي العوامل المؤثرة في نوعية التدريس في صفوف رياض الأطفال في أثناء التعرف إلى نوعية المهارات التدريسية المتبعة وجودتها، وقد تمت ملاحظة (٢٣٨) صفاً من صفوف الروضة؛ للوقوف على نوعية الممارسات التدريسية المتبعة، وطبيعة التفاعل بين المعلمين والطلبة في الصف الواحد للحكم على نوعية التدريس الذي يتلقاه طلبة رياض الأطفال، واستخدم الباحثان المنحى النوعي في تحليل الملاحظات وفقاً لجملة من الأبعاد الخاصة بالبرامج وطبيعة الصفوف ومؤهلات المعلمين.وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاضاً في جودة التدريس في الصفوف التي تحتوي أكثر من (٦٠٪) من الطلبة الذين تصنف أسرهم تحت خط الفقر إن كان معلموهم من ذوي الحظوظ المتدنية من التدريب، أو ممن يحملون مؤهلات متدنية، كما أظهرت الدراسة ميل المعلمين إلى اتباع ممارسات تدريسية معتمدة على المعلم بدلاً من اعتمادها على الطالب.

وهدفت دراسة **أبو حرب** (٢٠٠٥) إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية، والتعرف إلى وجهات نظر المديرات والمعلمات في سلطنة عمان لتقدير مدى حاجة المعلمات لهذه الكفايات.تكونت عينة الدراسة من مديرات ومعلمات الرياض في منطقة مسقط العاصمة وبلغت (٢٠ مديرة) و(٢٨ معلمة) يعملن في القطاعين الحكومي والخاص بولاية مسقط، حيث

أعدَّ الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها "٨٥" كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسة هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين، وكفاية جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها، وكفاية استخدام التقانة، وقد أظهرت النتائج أن جميع الكفايات التدريسية المقترحة تعد لازمة للمعلمات، وتصدرت كفايات ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم وتنظيم الأنشطة قائمة الكفايات التدريسية اللازمة، وجاءت كفايات جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وكفايات استخدام التقانة في نهاية قائمة الكفايات اللازمة للمعلمات من وجهة نظر العينة، ولم تظهر نتائج اختبار (ت) وجود أثر للوظيفة في تقدير الكفايات اللازمة للمعلمات، في حين أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك أثراً للمؤهل العلمي في تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات ما قبل المدرسة.

وفي الهند قام كل من **هيجد وكاسيدي (Hegde & Cassidy, 2007)** بدراسة هدفت إلى قياس معتقدات معلمة الروضة لممارساتهن، كما هدفت إلى تقصي الممارسات التعليمية الحقيقية لهن في أثناء التدريس، وذلك في ضوء قائمة الممارسات الملائمة نمائياً.تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة لرياض الأطفال، ووزعت استبانة لقياس معتقدات المعلمات للممارسات التي يقمن بها، كما تم ملاحظة أدائهن في غرفة الصف للتعرف إلى الممارسات التعليمية الحقيقية لهن في أثناء التدريس، وقد أشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمات حول ممارساتهن الصفية كانت أعلى من الممارسات التعليمية الحقيقية لهن والتي تم التوصل إليها في أثناء التدريس من خلال الملاحظة، كما أشارت النتائج إلى أن متغير حجم الصف يعدُّ مؤشراً جيداً لممارسات المعلمات الحقيقية في التدريس.

بعد العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يلاحظ تباين الدراسات السابقة (التي عُرضت) من حيث أهدافها؛ وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات من خلال اتصالها بالمهارات التنفيذية الخاصة بكل جزئيات عمل المعلمة كالوسائل، والأساليب، والأنشطة.

فيما اعتمدت الدراسات السابقة على ثلاثة أساليب من أساليب جمع البيانات، وهي: الاستبانة كدراسة العبد الغفور (١٩٩٠) ، والمقابلة كدراسة لينغ (Ling, 2003) ، والملاحظة كدراسة بيانتا وزملائه (Bianta, et.al., 2005) .واعتمدت الدراسة الحالية أسلوب الاستبانة.

أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن مستوى أداء معلمة الروضة للكفايات التعليمية بحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع الكفايات التعليمية كما جاء في دراسة ياسين (٢٠٠٣).

ومن العرض السابق استفاد الباحث من العرض النظري، ونتائج البحوث والدراسات السابقة؛ في إعداد أداة الدراسة لمعلمات الروضة في مهارات التنفيذ، كما تمَّت الاستفادة أيضا في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم بمحافظة المفرق والبالغ عددهن (٨٠) معلمة في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة كافة، واستخدم الباحث في ذلك أسلوب المسح الشامل إذ وزع الباحث (٨٠) استبانة، واسترجع منها (٦٨) استبانة وكان منها (٣) غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم احتوائها إجابات على كثير من الفقرات بالإضافة إلى عدم تعبئة المعلومات الديموغرافية فيها وبذلك أصبحت الاستبانات القابلة للتحليل الإحصائي (٦٥) أي ما يعادل (٠,٨١) تقريباً من مجتمع الدراسة اختيرت بطريقة عشوائية، والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية وفقاً لمتغيري مستوى المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية

المؤهل العلمي / الخبرة التدريسية	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر	المجموع
أقل من ٥ سنوات	٤	٢٣	٥	٣٢
من ٥– ١٠سنوات	٥	١٤	٨	٢٧
أكثر من ١٠ سنوات	٣	١٢	٦	٢١

أداة الدراسة:

أعدَّت أداة (استبانة) تقيس درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة موزعة على ثلاثة مجالات: الوسائل، والأساليب، والأنشطة، وقد أُعدَّت الأداة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، منها دراسة أبو حرب (٢٠٠٥) التي بحثت في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير

نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، وكذلك دراسة ياسين (٢٠٠٣) والمعنونة بـ " تقويم مهارات معلمة الروضة بالعاصمة المقدسة".

وللتأكد من صدق الاستبانة، فقد عرضت على عشرة محكمين من الجامعة الهاشمية، جامعة آل البيت، وجامعة الأردنية، من أهل الخبرة والاختصاص في مجال تربية الطفل ومناهج الطفولة، حيث عُدلت صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع المجال الذي وردت تحته، وبقيت عدد الفقرات (١٧) فقرة موزعة على مجالات الدراسة، وأما ثبات أداة الدراسة فقد تم التحقق من ثبات الفقرات لأداة الدراسة باستخراج الاتساق الداخلي لها باستخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٥) وهذه النتيجة مناسبة لأهداف الدراسة.

منهج البحث:

تحقيقاً لهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعد مناسباً لمثل هذه الدراسة والذي يقوم على تشخيص الوضع الراهن بوصف درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة من خلال استجاباتهن على أداة الدراسة.

عرض النتائج وتحليلها:

يتضمن تحليل النتائج عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة.

- **أولاً- للإجابة عن السؤال الأول:**

«ما درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

توضح الجداول من (٢- ١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة تقدير معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة.

يظهر الجدول (٢) أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة الثلاثة والأداة ككل كانت بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧) ، في حين جاء مجال الوسائل في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٥٤) ، وبالنسبة لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على الأداة ككل فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (٠,١٩) .

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على مجالات الأداة الثلاثة والأداة ككل.

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٣	الأنشطة	١	٣,٩٥	٠,٣٧	مرتفع
٢	الأساليب	٢	٣,٨٤	٠,٤٥	مرتفع
١	الوسائل	٣	٣,٨٢	٠,٥٤	مرتفع
الكلـــي (الأداة)			٣,٨٥	٠,١٩	مرتفع

المجال الأول (الأساليب) :

يحتوي هذا المجال على (٥) فقرات، كل منها تصف مهارة من مهارات التنفيذ التي تتبعها معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٣) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الأساليب.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	استخدام أسلوب اللعب في مواقف التعليم.	١	٤,١١	٠,٨٠	مرتفع
٢	استخدام أسلوب حل المشكلات بوصفه أسلوب تعلمي فعال في مواقف مناسبة ومختارة.	٢	٤,٠٩	٠,٨٣	مرتفع
١٤	توظيف بيئة الطفل في تحسين تعليمه.	٣	٤,٠٣	٠,٩٨	مرتفع
٣	استخدام أساليب تمثيل الأدوار في مواقف التعليم.	٤	٣,٦١	٠,٩٩	متوسط
١	اختيار الأساليب التعليمية والتعلمية المناسبة.	٥	٣,٣٦	١,٢٥	متوسط

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأساليب جاءت بين فئة التقدير المرتفع، وبين فئة التقدير المتوسط، وجاءت ثلاث مهارات تنفيذ بدرجة تقدير مرتفع، في حين حصلت مهارتان على درجة تقدير متوسط، وكان أعلى متوسط للفقرة (٤) التي تنص على: "استخدام أسلوب اللعب في مواقف التعليم" وبلغ (٤,١١) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١) التي تنص على: "اختيار الأساليب التعليمية والتعلمية المناسبة" وبلغ (٣,٣٦) .

المجال الثاني (الأنشطة) :

يحتوي هذا المجال على (٩) فقرات، كل منها تصف مهارة من المهارات التي تتبعها معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الأنشطة.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١٢	تنفيذ أنشطة لتنمية قدرات الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة.	١	٤,٠٩	١,٠١	مرتفع
٨	تصميم أنشطة تتيح الفرصة لتعليم التفكير الإبداعي بأنواعه.	٢	٤,٠٦	٠,٩٦	مرتفع
٦	التنويع في الأنشطة التعليمية بحيث تكون محفزة لتعلم الأطفال	٣	٣,٩٩	١,٠٢	مرتفع
١٠	تحليل المادة التعليمية إلى أجزائها ومكوناتها.	٤	٣,٩٧	١,٠٣	مرتفع
٩	التنويع في مستويات الأسئلة المتعلقة بالأنشطة الصفية وتوظيفها في الغرفة الصفية.	٥	٣,٩٤	٠,٩٩	مرتفع
١٣	الإجابة عن أسئلة الأطفال بما يتناسب مع الموقف التعليمي.	٦	٣,٨٩	٠,٩٩	مرتفع
٥	اختيار أنشطة تعلميه صفية وغير صفية مرتبطة بالأهداف المرسومة للموقف التعليمي.	٧	٣,٨٨	١,٠٣	مرتفع
٧	إتاحة الفرصة المناسبة أمام الأطفال للاشتراك بصورة فعالة في النشاطات المقترحة فردياً وجماعياً لتبادل الأفكار واكتساب الخبرات المربية.	٨	٣,٨٧	٠,٩٤	مرتفع
١١	وضع أنشطة لتطوير التفكير الناقد لدى الأطفال.	٩	٣,٨٣	٠,٨٤	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة جاءت جميعها ضمن فئة التقدير المرتفع، وكان أعلى متوسط للفقرة (١٢) التي تنص على: "تنفيذ أنشطة لتنمية قدرات الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة" وبلغ (٤,٠٩) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١١) التي تنص على: "وضع أنشطة لتطوير التفكير الناقد لدى الأطفال" وبلغ (٣,٨٣) .

المجال الثالث (الوسائل) :

يحتوي هذا المجال على (٣) فقرات، كل منها تصف مهارة من المهارات التي تتبعها

معلمة رياض الأطفال في هذا المجال.والجدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لتصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، على فقرات مجال الوسائل.

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١٦	استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال.	١	٤,١٦	٠,٨٧	مرتفع
١٧	توفير مواد تعليمية تساعد الأطفال على القيام بالنشاطات التعليمية باعتبارها مصادر تعلم بذاتها.	٢	٣,٦٧	٠,٩٤	متوسط
١٥	استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية.	٣	٣,٦١	٠,٩٣	متوسط

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل جاءت بين فئة التقدير المرتفع وفئة التقدير المتوسط، حيث جاءت مهارة تنفيذ واحدة فقط بدرجة تقدير مرتفع، في حين حصلت مهارتان على درجة تقدير متوسط، وكان أعلى متوسط للفقرة (١٦) التي تنص على: "استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال" وبلغ (٤,١٦) ، في حين كان أدنى متوسط للفقرة (١٥) التي تنص على: "استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية" وبلغ (٣,٦١) .

- ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

«ما أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير مستوى المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دبلوم عالٍ فأكثر) ، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.

مستوى المؤهل العلمي	دبلوم متوسط		بكالوريوس		دبلوم عالي فأكثر		المجموع	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساليب	٣,٧٦	٠,٤٩	٣,٨٠	٠,٤٤	٤,٠٨	٠,٣٥	٣,٨٤	٠,٤٥
الأنشطة	٣,٩٠	٠,٣٥	٣,٩٤	٠,٣٨	٤,٠٣	٠,٣٢	٣,٩٥	٠,٣٧
الوسائل	٣,٦٩	٠,٥٥	٣,٧٧	٠,٥٦	٤,١٤	٠,٣٥	٣,٨٢	٠,٥٤
الكلي (الأداة)	٣,٧٨	٠,١٧	٣,٨٢	٠,١٩	٤,٠١	٠,١٦	٣,٨٥	٠,١٩

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٦) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير مستوى المؤهل العلمي، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات تصور المعلمات تبعاً لمستوى المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دبلوم عالٍ فأكثر) ذات دلالة إحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦) .

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأساليب	بين المجموعات	١,٦٤	٢	٠,٨٢	٤,٣٣٨	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٢٤,٨٢	١٣١	٠,١٩		
	الكلي	٢٦,٤٦	١٣٣			
الأنشطة	بين المجموعات	٠,٢٤	٢	٠,١٢	٠,٩٠٤	٠,٤٠٧
	داخل المجموعات	١٧,٥٨	١٣١	٠,١٣		
	الكلي	١٧,٨٢	١٣٣			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الوسائل	بين المجموعات	٣,١٩	٢	١,٦٠	٥,٧٦٣	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٦,٢٧	١٣١	٠,٢٨		
	الكلي	٣٩,٤٦	١٣٣			
الكلي (الأداة)	بين المجموعات	٠,٨٢	٢	٠,٤١	١٢,٩٧٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤,١١	١٣١	٠,٠٣		
	الكلي	٤,٩٣	١٣٣			

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة تعزى إلى متغير مستوى المؤهل العلمي على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، حيث تراوحت قيم «ف» المحسوبة لهذه المجالات والأداة ككل بين (١٢,٩٧٧) و (٤,٣٣٨) ، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٠٨) .في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجال (الأنشطة) ، حيث كان مستوى الدلالة لكل منها أعلى من مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) .وهذه النتيجة تعني أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب، والوسائل والمهارات ككل تتأثر بمستوى تأهيلهن العلمي، في حين لا تتأثر درجة تصورهن لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة بمستوى تأهيلهن العلمي.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير مستوى المؤهل العلمي على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، أجريت مقارنات بعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تصور معلمة الروضة على مجالات الأساليب، والوسائل، والأداة ككل تبعاً لمستوى المؤهل العلمي.

المجالات	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٧٦	٣,٨٠	٤,٠٨
الأساليب	دبلوم متوسط	٣,٧٦		٠,٠٤	٠,٣٢
	بكالوريوس	٣,٨٠			٠,٢٨
	دبلوم عالي فأكثر	٤,٠٨			

	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٦٩	٣,٧٧	٤,١٤
الوسائل	دبلوم متوسط	٣,٦٩		٠,٠٨	٠,٤٥
	بكالوريوس	٣,٧٧			٠,٣٧
	دبلوم عالي فأكثر	٤,١٤			
	مستوى المؤهل العلمي	س-	دبلوم متوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي فأكثر
			٣,٧٨	٣,٨٢	٤,٠١
الكلي (الأداة)	دبلوم متوسط	٣,٧٨		٠,٠٤	٠,٢٣
	بكالوريوس	٣,٨٢			٠,١٩
	دبلوم عالي فأكثر	٤,٠١			

س- = المتوسط الحسابي

تبين نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) في الجدول (٨) أن الفروق الدالة إحصائيا على مجالات (الأساليب، والوسائل) والأداة ككل، كانت بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) لصالح معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ، كذلك بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) لصالح معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم عالِ فأكثر) ، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) ومعلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) ، بمعنى أن درجة تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي دبلوم عالي فأكثر لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب، والوسائل ومهارات التنفيذ بشكل عام أعلى من تصور معلمات الروضة من ذوات المؤهل العلمي دبلوم متوسط، وبكالوريوس.

♦ ثالثاً– النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث:

«ما أثر عدد سنوات الخبرة التدريسية على درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؟»

للإجابة عن هذا السؤال وبهدف اختبار دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة

لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وفي ضوء متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات		من ٥ – ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المجموع	
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساليب	٣,٧٩	٠,٤٩	٣,٩٠	٠,٤٤	٣,٨٨	٠,٣٢	٣,٨٤	٠,٤٥
الأنشطة	٣,٩٢	٠,٣٥	٣,٩٤	٠,٣٨	٤,٠٣	٠,٣٨	٣,٩٥	٠,٣٧
الوسائل	٣,٧١	٠,٥٣	٣,٨٠	٠,٥٦	٤,١٣	٠,٤٤	٣,٨٢	٠,٥٤
الكلي (الأداة)	٣,٨٠	٠,١٩	٣,٨٦	٠,١٧	٣,٩٦	٠,١٩	٣,٨٥	٠,١٩

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٩) إلى وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات تصور المعلمات تبعاً لعدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ذات دلالة إحصائية أجري اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأساليب	بين المجموعات	٠,٣٨	٢	٠,١٩	٠,٩٥٩	٠,٣٨٦
	داخل المجموعات	٢٦,٠٨	١٣١	٠,٢٠		
	الكلي	٢٦,٤٦	١٣٣			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأنشطة	بين المجموعات	٠,٢٠	٢	٠,١٠	٠,٧٥٥	٠,٤٧٢
	داخل المجموعات	١٧,٦٢	١٣١	٠,١٣		
	الكلي	١٧,٨٢	١٣٣			
الوسائل	بين المجموعات	٣,٢٩	٢	١,٦٤	٥,٩٤٩	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٣٦,١٧	١٣١	٠,٢٨		
	الكلي	٣٩,٤٦	١٣٣			
الكلي (الأداة)	بين المجموعات	٠,٥٠	٢	٠,٢٥	٧,٣٤٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤,٤٣	١٣١	٠,٠٣		
	الكلي	٤,٩٣	١٣٣			

تشير النتائج في الجدول: (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة على مجال (الوسائل) والأداة ككل، حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة لهذا المجال والأداة ككل بين (٧,٣٤٧) و (٥,٩٤٩) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = ٠,٠٠٨) .في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجالات (الأساليب والأنشطة) ، حيث كان مستوى الدلالة لكل منها أعلى من مستوى الدلالة (a = ٠,٠٥) .وهذه النتيجة تعني أن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل ومهارات التنفيذ ككل تتأثر بعدد سنوات خبرتهن، في حين لا تتأثر درجة تصورهن لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجالات الأساليب والأنشطة بعدد سنوات خبرتهن.

وللكشف عن مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة على مجال الوسائل، والأداة ككل، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تصور معلمة الروضة على مجال الوسائل، والأداة ككل تبعاً لعدد سنوات الخبرة.

المجالات	عدد سنوات الخبرة التدريسية	س-	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
		٣,٧١		٣,٨٠	٤,١٣
الوسائل	أقل من ٥ سنوات	٣,٧١		٠,٠٩	٠,٤٢
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٨٠			٠,٣٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤,١٣			
الكلي (الأداة)	عدد سنوات الخبرة التدريسية	س-	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
		٣,٨٠		٣,٨٦	٣,٩٦
	أقل من ٥ سنوات	٣,٨٠		٠,٠٦	٠,١٦
	من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٨٦			٠,١٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٦			

س- = المتوسط الحسابي

تبين نتائج المقارنات البعدية بطريقة «شفيه» (Scheffe) في الجدول (١١) أن الفروق الدالة إحصائياً على مجال الوسائل، كانت بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة المتوسطة (من ٥ – ١٠ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، كذلك بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، في حين الفروق الدالة إحصائياً على الأداة ككل بين متوسطات تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ومعلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات) ، بمعنى أن درجة تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة الطويلة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الوسائل أعلى من درجة تصور معلمات الروضة من ذوات الخبرة القصيرة والمتوسطة.

مناقشة النتائج:

فيما يتعلق بدرجة تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم أطفال الروضة.

جاء تصور معلمات الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة على مجالات الأداة ككل بدرجة تقدير مرتفع، وجاء مجال الأنشطة في مقدمة هذه المجالات يليه مجال الأساليب من بعده، يليه مجال الوسائل في الأخير، كما جاءت ثلاث مهارات تنفيذ بدرجة تقدير مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات الروضة عينة الدراسة هن من العاملات في رياض الأطفال الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وهذه الرياض تخضع للإشراف والتوجيه المستمرين من قبل المسؤولين، كما يهتم قسم رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم بعقد الدورات التدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة، حيث أُلحقت جميع المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحكومية بدورات تدريبية مكثفة على المنهاج التفاعلي المطبق منذ عام (٢٠٠٤) ، كما أن معلمات الروضة عينة الدراسة ولكون معظمهن من خريجات الجامعات في مرحلة البكالوريوس فأعلى، فإنهن قد حصلن على تأهيل مناسب من خلال دراسة مساقات متخصصة تتناول مهارات التنفيذ، كل هذا أدى إلى أن تكون تصورات المعلمات لمهارات التنفيذ بدرجة مرتفعة، وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hegde & Cassidy, 2007) التي أشارت إلى أن تصورات الروضة لمهارات التنفيذ كانت بدرجة عالية.

أما بالنسبة لمجال (الأنشطة) : فبينت نتائج الدراسة أن مجال الأنشطة جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧) .وقد أشارت النتائج إلى أن تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة في مجال الأنشطة جاءت جميعها ضمن فئة التقدير المرتفع، وجاء نشاط تنمية قدرة الأطفال على التعبير الشفوي في نشاطات محددة في مقدمة هذه الأنشطة، وهذا يعكس قيمة تنمية قدرة الأطفال وأهميتها على التعبير الشفوي، وهو الذي ينمي حاسة الكلام عند الأطفال، ويقوى مهارة النطق والمحادثة لدى الأطفال.

وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات يدركن دور الأنشطة التعليمية وأهميتها في هذه المرحلة العمرية، حيث تذكر شريف (٢٠٠٦) أن الأنشطة التعليمية من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية في رياض الأطفال، وأن على المعلمة أن تقوم بتحويل قاعات الدراسة إلى ورش عمل تطبيقية تترجم المعاني النظرية إلى أعمال وأنشطة تطبيقية، وتنظيم النشاطات

التي تتفق واحتياجات الأطفال ومصالحهم.وأن على المعلمة امتلاك مهارة تقديم الأنشطة المتنوعة التي توفر فرص تعلم حقيقية للأطفال، وكذلك مهارة حث التلاميذ على مواجهة تلك النشاطات ضمن مستوياتهم وقدراتهم.وتشجيعهم على بذل الجهد للوصول إلى البراعة في الأداء خلال تأدية النشاطات.وأهمية تقديم الأنشطة التي تحوز اهتمام الأطفال وتحفزهم على العمل (Quebec Education Program,2002) .

كما تفسر النتيجة بأن المعلمات يدركن دور الأنشطة التعليمة في ربط ما يتعلمه الطفل في الروضة بحياته اليومية، ودورها في تفاعل الطفل وتواصله مع أقرانه، وما توفره الأنشطة التعليمية من متعة في التعلم، كما أن المعلمات يدركن أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة العمليات الحسية والتي تبدأ من السنة الخامسة، وتتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على حل مشكلاته المادية ليس عن طريق عمليات عقله المجردة، ولكن عن طريق الأنشطة باستخدام الحواس (محمد، ٢٠٠١) .لذلك ترى هوهمان (١٩٩٨) أن أصدق وصف لما يحدث من تعلم في رياض الأطفال هو القول بأن تعلم الأطفال يكون من خلال النشاطات التي يقوم بها الأطفال، وليس نتيجة لها، كون قيام الأطفال بالعمل المباشر بأيديهم مستثمرين خبراتهم مع الآخرين، يؤدي إلى أن يحصل الطفل على خبرات مباشرة وقناعة داخلية بأنه امتلك المعرفة من خلال التفاعل مع العالم المحيط به، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الكرش (١٩٩٠) بأن أداء المعلمات في مجال الأنشطة كان أقل من المتوسط.

وأما مجال (الوسائل) : فبينت نتائج الدراسة أن مجال الوسائل جاء في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (٠,٥٤) وجاءت الوسيلة التي تنص على: " استخدام التكنولوجيا التربوية في تعليم الأطفال" في الترتيب الأول، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية استخدم التكنولوجيا التربوية في تنظيم التعلم لدى الطفل، وإسهامها في جعل المتعلم إيجابياً ونشطاً في تعلمه من خلال اندماجه الفعلي في العملية التعليمية، كما أن التكنولوجيا التربوية تسهم في تقديم البرامج التعليمية المتنوعة والمشوقة والفرص المناسبة التي تناسب ميول المتعلمين وحاجاتهم، لا سيما الأطفال منهم، وتراعي فروقهم الفردية مما يجعلهم أكثر إثارة ودافعية للتعلم.وقد بينت الدراسات التربوية أن استخدام التكنولوجيا التربوية يعزز خاصية النمو الكلية للطفل، بمعنى أن النمو الحركي لا يتم بمعزل عن النمو العقلي أو اللغوي، حيث أشارت الدراسات إلى تطور مهارات الطفل الحركية البصرية السمعية اللغوية لدى الأطفال عند استخدام التكنولوجيا في تعليمهم (صادق، ١٩٩٦) .كما يرى ووكر (Walker, 1994) أن استخدام التكنولوجيا التربوية في عملية التدريس يغير دور الطالب من دور المستمع المتلقي للمعلومات إلى دور

المشارك الفعال في طرح الأسئلة والإجابة عليها، وتقويم ذاته وبأسلوب يواكب التقدم الحاصل في العملية التعليمية.كل هذا أدى إلى أن تكون تقديرات معلمات رياض الأطفال لهذه المهارة التدريسية بدرجة مرتفعة.

وقد جاءت الفقرة التي تنص على: " استخدام المرافق والتجهيزات المدرسية لرفع مستوى العملية التعليمية" في الترتيب الأخير وبدرجة متوسطة.وقد تعود هذه النتيجة إلى ما تواجهه معلمات رياض الأطفال من ضعف في المرافق والتجهيزات المدرسية، حيث إن العديد من رياض الأطفال أُلحقت بالمدارس الحكومية بعد تأسيسها، ولم تصمَّم مرافقها كالساحات والملاعب وغرف الدرس بحيث تخدم العملية التعليمية لمرحلة الروضة بالصورة المطلوبة، كما أن العديد من المدارس تفتقر إلى التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية كالوسائل التعليمية وغرف المصادر التعليمية وغيرها، وبالتالي ربطت المعلمات بين هذا الضعف في المرافق والتجهيزات المدرسية، وبين تقديراتهن لمهاراتهن في استخدام تلك المرافق والتجهيزات بشكلها السابق في العملية التعليمية.

وأما عن أثر مستوى المؤهل العلمي على درجة تصور معلمة رياض الأطفال لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة؛ فإن درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة تتأثر بمستوى تأهيلها العلمي، بمعنى أن تصور معلمات الروضة ذات المؤهل العلمي (بكالوريوس) ، أعلى من ذات المؤهل العلمي دبلوم عالِ أو متوسط.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات هذه الفئة هن غالباً من المؤهلات مسلكياً حيث إن معظمهن يخضعن لمساقات متخصصة في التعرف إلى خصائص الطفولة ومطالب نموها، كما يخضعن إلى مساقات تركز على مهارات التنفيذ اللازمة في رياض الأطفال، وبخاصة في مجالات أساليب التدريس، والوسائل التعليمية واستخدام تكنولوجيا التعليم، وكذلك مهارات التفاعل الصفي، والاهتمام بالجانب الوجداني للأطفال، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم، كل هذا أدى إلى أن تتميز هذه الفئة من المعلمات عن زميلاتهن باقي أفراد العينة، وبالتالي جاءت تصوراتهن لمهارات التنفيذ بدرجة مرتفعة.

وهذا يتفق مع كل من ماركس و لويس (Marks & Louis) أن الإعداد الأكاديمي للمعلمة من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في تقديرها لكفايتها الذاتية والتي يجب أن توضع في الاعتبار عند دراسة الدور المنوط بالمعلمة في إطار الصف الدراسي (الشيخ حسن، ٢٠٠٤) .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العواد، ٢٠٠٠) التي بينت وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي.

إلى جانب ذلك تأتى سنوات الخبرة كمؤثر أيضا في درجة تصور معلمة الروضة لمهارات التنفيذ اللازمة لتعليم طفل الروضة، وهذا يشير إلى دور الخبرة والتدريب المستمر، والممارسة المهنية في زيادة درجة تصور المعلمة لمهارات التنفيذ اللازمة لطفل الروضة في المجالات والأساليب والأنشطة كافة.

وتفسر هذه النتيجة بأن مهارات التنفيذ لمعلمات الروضة تحتاج إلى عامل الخبرة، وأن المعلمات من خلال خبراتهن الطويلة في تدريس أطفال الروضة كوّن تصورات بدرجة مرتفعة عن مهارات التنفيذ بدرجة أكبر من المعلمات ذوات الخبرات المتوسطة أو القصيرة. حيث يرى (المرزوقي، ١٩٩٥) أن المعلمات اللواتي ليس لديهن خبرات كافية في التدريس يرغبن في زيادة مدة تأهيلهن وذلك لإحساسهن بأهمية الخبرة في عملية التدريس وفي إدارة الفصل، حيث إن الخبرة ترتبط بالبعد المهني لإعداد المعلمة، بمعنى أن الخبرة وأهميتها لا تقتصر على سنوات الخبرة كفترة زمنية مليئة بالأعباء التدريسية بل تتضمن الدورات التدريبية واكتساب المهارات التدريسية.وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (Bryant, et.al, 1991؛ العواد، ٢٠٠٠) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لسنوات الخبرة التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية الخاصة بمهارات التنفيذ لدى معلمات رياض الأطفال يوصي الباحث بما يأتي:

١. إعادة النظر في البرامج المهنية في إعداد معلمات رياض الأطفال لتتضمن أنشطة تكشف عن مواهب الأطفال وتنمي مهارات المعلمات.

٢. الاهتمام بعمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لمواكبة تدريبهن على كيفية التنفيذ داخل رياض الأطفال.

٣. ضرورة استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة وتهيئة بيئة التعلم بحيث تنمي قدرات معلمات الأطفال.

٤. تطوير الأنظمة والتعليمات بحيث يصبح تدريب معلمات الروضة شرطا أساسيا أثناء الخدمة.

٥. تجهيز رياض الأطفال بالمعدات والألعاب الضرورية التي تساعد المعلمة على استخدام استراتيجيات تنمي قدرات الأطفال.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حرب، يحيى (٢٠٠٥) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، بحث مقدم إلى مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الإمارات العربية المتحدة، دبي، من ١٦- ١٨ مايو- أيار.

٢. الأحمد، أمل (٢٠٠٧) إعداد معلمة أو معلم روضة الأطفال، ورقة عمل مقدمة لندوة رياض الأطفال- واقع و آفاق- كلية التربية في جامعة البعث، سوريا.

٣. إدارة البحث والتطوير التربوي (٢٠٠٣) آلية بناء الإستراتيجية الوطنية للتربية في الأردن- تصور مبدئي مقترح- منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٤. الإمام، محمد (٢٠٠٦) فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، ٧ (٢٦) : ٢٤- ٦١.

٥. الببلاوي، فيولا (١٩٩٩) فهم المتعلم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، العدد الصفري: ٦- ٤١.

٦. خلف، أمل (٢٠٠٥) مدخل إلى رياض الأطفال، القاهرة، عالم الكتب.

٧. خير الدين، هيام (١٩٩٩) تقويم استخدام بعض اللعب التعليمية في رياض الأطفال بالقاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، مصر.

٨. زيتون، حسن (٢٠٠١) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

٩. السرور، ناديا (١٩٩٧م) تقييم التعليم في المدرسة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

١٠. شريف، نادية (٢٠٠٦) معايير إعداد معلمة الروضة. ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل المعايير العلمية المرجعية لخريجة كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، القاهرة، ١٣/ ٨/ ٢٠٠٦.

١١. الشيخ حسن، محمد (٢٠٠٤) الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ. الإمارات العربية المتحدة، منشورات كليه العلوم الإنسانية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

١٢. صادق، أمل؛ وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٠) علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. صادق، إملي (١٩٩٦) مسرح العرائس كأسلوب لإكساب أطفال بعض الرياض المفاهيم الأساسية لـ «جان بياجيه» دراسة تجريبية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

١٤. العتيبي، منير؛ والسويلم، حمود (٢٠٠٢) أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية– دراسة تحليلية، دراسة مقدمة إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية– جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية..

١٥. عماد الدين، منى (٢٠٠٣) مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية– إدارة الخدمات التربوية تعريف عام، رسالة المعلم، مجلة دورية فصلية أكاديمية تطبيقية، تصدر عن وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، شهر آذار، عمان، الأردن.

١٦. عماد الدين، منى (٢٠٠٥) الدراسة التقويمية الشاملة للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، عمان، منشورات إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم.

١٧. عمارة، ابتسام (٢٠٠٥) تطور خدمات الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم بالأردن. عمان: منشورات قسم رياض الأطفال– وزارة التربية والتعليم الأردنية.

١٨. العواد، منى (٢٠٠٠) تحديد الحاجات التدريبية لمعلمة الروضة في مجال المنهج المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٩. فارس، عصام (٢٠٠٦) رياض الأطفال، التنشئة، الإدارة، الأنشطة، عمان، دار المشرق الثقافي.

٢٠. الكرش، محمد (١٩٩٠) بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمة الروضة، المؤتمر العلمي والثاني لإعداد المعلم: التراكمات والتحديات بالإسكندرية (٢١– ٢٤– ذو الحجة ١٤١٠ هـ/ ١٥– ١٨ يونيو ١٩٩٠) مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجد الثالث ص ١١٢٧– ١١٣٨.

٢١. محمد، عواطف (١٩٨٣) تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية و التطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢. مكي، أحمد (١٩٩٨) مؤسسات تربية الطفل العربي في مرحلة ما قبل المدرسة بين الواقع والمأمول، مستلة من الموقع الإلكتروني: http:// www. almualem. net/ maga / moaasa67. htm

٢٣. الناشف، هدى (١٩٩٧) رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٤. هوهمان، ماري (١٩٩٨) تربية الأطفال الصغار، ترجمة محمد صالح خطاب، ميتشغان، مطبعة الهاي/ سكوب.

٢٥. ياسين، نوال (٢٠٠٣) تقويم مهارات معلمة الروضة بالعاصمة المقدسة. مجلة جامعة أم القرى، للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٥ (١) : ١١٥– ١٥١.

٢٦. اليونسكو (٢٠٠٥) ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة، باريس: منشورات اليونسكو.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Brenner, B. (1990) . The Pre- School Handbook Making the Most of Your Child's Education. Ed. 1, New York, Pantheone Books, Inc.*
2. *Bryant, D. , Cliffor, R. & Peisner, E. (1991) . Best practices for beginners: developmental appropriateness in kindergarten. American Educational Research Journal, 28 (4) : 783- 803.*
3. *Charlesworth, R. (1990) . Kindergarten teachers' beliefs and practices. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16- 20, 1990) .*
4. *Dodge, T, Dineg, J. , & Heroman, L. (2003) . Cate the ereation curriculum for pre- school for age 3- 5, a teacher's guide to using the creative curriculum developmental continuum an assessment system.*
5. *Golbeck, S. (2000) . Instructional models for early childhood education. ERIC. ED 468565.*
6. *Hegde, A. & Cassidy, D. (2007) . Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. Early Child Development and Care, First Published, 31 July 2007.*

7. *Ling, L. (2003) . What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. Early Child Development and Care. 173 (1) : 19 – 31.*

8. *Pianta, R. , Howes, C. , Burchinal, M. , Bryant, D. , Clifford, R. , Early, D. , and Barbarin, O. (2005) . Features of pre- kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child – teacher interactions?. Applied Developmental Science, 9 (3) : 144 – 159.*

9. *Pianta, R. , La Paro, K. , Payne, C. , Cox, M. & Bradley, R. (2002) . The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. Elementary School Journal, 102 (3) : 225- 38.*

10. *Quebec Education Program (2002) . Preschool Education. Website: http:// www. meq. gouv. qc. ca// virage/ publications/ prog- form- preschool- a. htm, Accessed 4/ 2/ 2008.*

11. *Shim, S. & Herwig, J. (1997) . Korean teachers' beliefs and teaching practices in korean early childhood education. Early Child Development and Care, 132: 45- 55.*

12. *Walker, S. L. (1994) : Enhancing language development for young children at Risk: The role of computer based and direct- instruction teaching. Journal of Early Childhood. March 1994.*

13. *Kagan, D. & Smith, K. (1988) . Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. Educational Research, 30, (1) : 26 – 35.*