

تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة *

د. محمد أحمد مومني **

أ. د. ابراهيم المومني ***

د. سهير جرادات ****

د. أروى عبد المنعم الرفاعي *****

* تاريخ التسليم: 24 / 6 / 2014م، تاريخ القبول: 11 / 9 / 2014م.

** أستاذ مشارك/ كلية التربية/ جامعة أم القرى/ السعودية.

*** أستاذ/ كلية التربية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

**** أستاذ مشارك/ كلية التربية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

***** أستاذ مساعد/ كلية التربية/ جامعة أم القرى/ السعودية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة في الأردن في ضوء متغيري الجنس والخبرة. تكونت عينة الدراسة من (159) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، وللكشف عن تصورات المعلمات طور الباحثون استبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على خمسة أبعاد يمثل كل بعد منها أحد المهارات التدريسية وهي على التوالي: التخطيط، التهيئة للتدريس، استخدام الأساليب التدريسية وضبط الصف، واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة، ومهارة التقويم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات المعلمات لتصوراتهن لممارساتهن التدريسية بعامه كانت عالية نسبياً. وكان مجال التخطيط (الأعلى)، يليه مجال الأساليب والإجراءات ثم مجال الوسائل والأنشطة. وقد كان مجالي التقويم والتهيئة للدرس (الأقل). كما بينت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة الأكثر من (10) سنوات في مجال الأساليب والأنشطة، وكان هذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة الأكثر من (10) سنوات. كما بينت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال الأساليب والإجراءات بين المشاركة في أكثر من (3) دورات والمشاركة في أقل من (3) دورات لصالح المشاركة في أكثر من (3) دورات.

Kindergarten Teachers' Perceptions about Practicing Their Teaching Skills Related to Teaching Kindergartener

Abstract:

The aim of this study is to explore the kindergarten teachers' perceptions about practicing their teaching skills related to teaching kindergartener in Jordan in light of gender and experience. The sample of the study comprised (159) teachers who were teaching in the capital of Jordan, Amman. The researchers developed a questionnaire consisted of (53) items. The findings revealed that the mean of teachers' perceptions of their teaching skills were rated high. Planning domain was rated by teachers in the first rank, secondly facilities and activities, whereas the evaluation and the introduction came in the last rank. However, the findings indicated that there were significant differences at ($\alpha=0.05$) between teachers due to the experience in favor of long experience (10) years, and there were significant differences ($\alpha=0.05$) between teachers due to the number of workshops between teachers in favor of teachers who have been participated in (3) workshops or more.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد. فالدعائم الأساسية للفرد في حياته الحاضرة والمستقبلية تتركز على خصائص طفولته المبكرة، ولذا فإن رعاية الأطفال وتربيتهم باتت من أهم المعالم التي نستدل من خلالها على رقي المجتمعات وتقدمها، ويؤكد ماكس (Mackes, 2004) أن الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال يُعد واحداً من الأمور التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورفي ثقافته، إذ إن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً؛ لأن الأطفال يشكلون الشريحة الأكثر أهمية في المجتمع، ولأنهم جيل المستقبل، وهذا مطلبٌ اجتماعيٌ مهم. فمرحلة الطفولة المبكرة تعد من أخصب مراحل العمر وأخطرها لما لها من تأثير كبير في حياة الفرد ففي هذه المرحلة تتشكل الصفات الأولية لشخصيته، وتتحدد اتجاهاته وميوله، كما تتبلور الأسس الأولية لتكوين مفاهيمه، وتسهم في تطوره من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. ومن هنا يأتي أهمية التدخل المبكر لتعريض الأطفال إلى خبرات تربوية تعليمية تساعدهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتطويرها عن طريق تطوير قطاع التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة من حيث البيئة المادية والاجتماعية (Mackes, 2004).

ويرى أبو حرب (2005) أن الاهتمام بالطفولة المبكرة وما يتعلق بها من كوادرات تدريسية وإمكانات مادية أصبح من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية على المستوى الدولي والعربي. لذلك لا يمكن لرياض الأطفال أن تحقق تلك الأهداف إلا إذا اشتمل كادرها على معلمات مؤهلات ومدربات على العمل مع الأطفال، وعليه فتعدّ المعلمات من أهم عناصر إنجاح برامج الروضة وتحقيق أهدافها. فإعداد معلمة رياض الأطفال لتفهم دورها في التخطيط والإعداد والتنفيذ والتقويم يعد على درجة كبيرة من الأهمية. وفي هذا الصدد، لا بد من إكساب دور المعلمة واستغلاله كمؤثر، ذلك أن معلمة رياض الأطفال تمارس تأثيراً بالغاً على نمو الأطفال بالمقارنة بمعلمات المرحلة الثانوية أو المتوسطة، فهي ستعيش من خلال عملها في عالم مليء بالإشراق والحركة والحب، ومليء بالبحث والاستطلاع والعمل المستمر والتساؤل (أبو طالب والصايغ، 2004). وتؤكد أبو عياد (2013) أنه إذا كان الطفل محور العملية التعليمية والتربوية في رياض الأطفال ودور الحضانة، فإن المعلمة هي المسؤولة عن تنمية هذا الطفل وتوجيهه وإرشاده، كما أنها تعد مرشدة وموجهة لشريكها الأساسية الأسرة في تربية الأطفال.

ويؤكد محاسيس (2010) أن معلمة رياض الأطفال تعد جوهر العملية التعليمية وعمودها الفقري، ولا بد من توفر عدة صفات تتعلق بها منها: السمات الشخصية والمهنية للمعلمة، وتمتعها بالصحة الجيدة وسلامة الحواس وبالقوة العقلية، وتحليها بالصفات الخلقية الحميدة بالإضافة إلى الصبر والإخلاص في العمل والعطاء. ويجب أن تكون على وعي كامل بخصائص الأطفال وحاجاتهم، وبالأسس المعرفية، والعقلية، والوجدانية الروحية، والاجتماعية، والجسمية، بالإضافة إلى الاطلاع المستمر على القراءات والبحوث التربوية حول تربية الطفل. وبالرغم من أهمية الكفايات المعرفية والشخصية والاجتماعية للمعلمة، بيد أن الكفايات الأدائية للمعلمة تحتل منزلة خاصة لما لها من دور كبير في إحداث التغيير في سلوك الأطفال المتعلمين. ويقصد بالكفايات الأدائية ما تقوم به المعلمة من ممارسات تدريسية بقصد مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف تربوية معينة، وإحداث تأثير في شخصية المتعلم، وتعديل سلوكه (قنديل وبدوي، 2003). ومن هذه الممارسات التدريسية التي تقوم بها المعلمة: التخطيط، والإعداد، والتهيئة للتعلم، والتنفيذ واختيار الوسائل التعليمية وأخيراً التقويم. وامتلاك المعلمة لهذه الكفايات بدرجة كبيرة، والحالة هذه، يعد مؤشراً على تعلم فاعل ينعكس على تحسين الموقف التعليمي ومستوى الأطفال. وعليه، يأتي تأثير المعلمة في نجاح التدريس أو استراتيجيات التدريس من مصدرين رئيسيين هما: (1) شخصية المعلمة أو سماتها، (2) مهاراتها التدريسية (قنديل، 2001). ويعوّل على برامج إعداد المعلمين دوراً كبيراً في صقل مهارات المعلمة التدريسية، وتزويدها بالمعارف في مجال علم نفس الطفل وإكسابها مهارة إعداد الأنشطة وتخطيطها وإعداد المواد التعليمية التي توصف بأنها ملائمة نمائياً (NAEYC, 2003).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد المتتبع للحركة التربوية اهتماماً متزايداً من قبل الدول الأجنبية والعربية على حد سواء بإعداد معلمي رياض الأطفال لامتلاك الكفاية العلمية والأكاديمية والتربوية والمعرفية بعناصر العمل مع الأطفال لمساعدتهم في تفتح قابلياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم. ويتطلب فهم الطفولة فهماً واعياً من القائمين ولا سيما المعلمات بأدوارهن وممارساتهن التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة. فمن خلال عمل الباحثين في مجال الطفولة المبكرة وإطلاعهم على بعض من الممارسات التدريسية التي تقوم بها المعلمات تم ملاحظة الاختلاف في تصوراتهم لطبيعة الممارسات التي يقمن بها، حيث كان هناك عدد من الممارسات غير الملائمة نمائياً (Developmentally Appropriate Practices) وأن كثيراً من ممارساتهن تنحوي في الغالب نحو تنمية المهارات الأكاديمية للأطفال. وربما

يعود السبب في ذلك إلى أن معظم مؤهلات المعلمات اللواتي يعملن في رياض الأطفال غير منتمية إلى تخصص تربية الطفولة المبكرة أو إلى غياب الإشراف التربوي الذي يبصر المعلمين بممارساتهم التدريسية. وقد أظهرت نتائج دراسة إحميدة وجميعان والخوالدة (2011) أن دور المشرف التربوي في مساعدة معلمات رياض الأطفال في تحسين ممارساتهن التدريسية ضعيف. وقد توقف الباحثون عند هذه المسألة حاملين بعضاً من التساؤلات فيما إذا كانت مهارات المعلمات التدريسية التقليدية هذه راجعة إلى كونهن غير مؤهلات تربوياً، أو إلى كونهن لا يعين ما هي الممارسات الفضلى، أو إلى رواتبهن المتدنية مقارنة مع المعلمات في المدارس الحكومية مما يؤدي إلى عدم رغبتهن في التحسن، أو لأسباب أخرى ربما يكشف عنها البحث، لذلك تأتي هذه الدراسة لتستقصي تلك الممارسات بالبحث والتحليل وبخاصة أنه في حدود علم الباحثين لم تجر أي دراسة حاولت استقصاء تصورات معلمات رياض الأطفال نحو ممارساتهن المهارات التدريسية المتعلقة بطفل الروضة في الأردن. وبذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما تصورات معلمات رياض الأطفال لدرجة ممارستهن للمهارات التدريسية اللازمة لتعليم طفل الروضة؟

2. هل تختلف تصورات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة، والمشاركة في الدورات التدريبية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن تصورات معلمات رياض الأطفال في الأردن لدرجة ممارستهن للمهارات التدريسية اللازمة لتعليم طفل الروضة.

2. التعرف على الممارسات التدريسية الأكثر توظيفاً من قبل المعلمات في تعليم طفل الروضة.

3. الكشف عن أثر كل من الخبرة، والدورات التدريبية في توظيف الممارسات التدريسية في رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

يكن أهمية البحث الحالي في التعرف إلى تصورات معلمات رياض الأطفال نحو ممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بطفل الروضة في الأردن مما سيساعد صانعي

القرار التربوي، ومصممي المناهج، والمسؤولين في برامج إعداد معلم تربية الطفل على الوقوف على أبرز المهارات التدريسية التي يمارسها المعلمات بغية الوقوف على نواحي القوة وتعزيزها، والتعرف إلى نواحي الضعف بهدف إصلاحها. وإن هذا النسق ينسجم والتوجهات الحديثة في تقويم ممارسات المعلمات التدريسية، والوقوف على الكفاءة المهنية المناسبة للعاملات مع الأطفال (هير، 2006). وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من إسهامها في توفير معلومات ضرورية عن درجة تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن التدريسية، وبالتالي ستعدّ خطوة أولى لتحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلمات الذي يصعب تحديده بشكل دقيق وتفصيلي. كما أن افتقار المكتبة العربية إلى الدراسات ذات العلاقة بهذا الخط البحثي يبرز أهميتها أيضاً.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

◀ **المهارات التدريسية (Instructional skills):** تعرف مهارة التدريس نظرياً بأنها "القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" (زيتون، 2001م، 12). وإجرائياً تتمثل المهارات التدريسية في إجابة المعلمات على أداة الدراسة الحالية.

◀ **معلمة الروضة (Kindergarten Teachers):** هي الفرد الذي يتولى تربية الأطفال وتعليمهم مباشرة داخل الروضة، ويسهم في تطورهم ونمائهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2014). أما تعريفها إجرائياً هي المعلمة التي تعمل في رياض الأطفال التابعة لمحافظة العاصمة عمان في العام الدراسي 2011/2012م.

◀ **طفل الروضة (Kindergartener):** هو الطفل الذي يتراوح عمره بين (5 - 6) سنوات، ومُسجّل في رياض الأطفال في الأردن للعام الدراسي 2011/2012م.

حدود الدراسة:

إن تعميم نتائج هذا البحث محدود بما يأتي:

♦ اقتصر عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال في مدينة عمان للعام الدراسي 2011/2012م، مما يجعل نتائجها مرتبطة بنوعية العينة المشمولة بالدراسة.

♦ استخدام أداة واحدة للدراسة وهي الاستبانة التي قامت المعلمات بالاستجابة عليها، وطبيعة الأبعاد المشمولة فيها وما تحقق لها من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

أجرى الباحثون عدداً من البحوث التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام أبو حرب (2005) دراسة لمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (48) مديرة ومعلمة، وأعد الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها (85) كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسية هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم واشتملت على، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين، وكفاية جمع وتنظيم البيانات وتحليلها، وكفاية استخدامها. وأظهرت نتائج الدراسة ضعف المعلمات في هذه الكفايات وحاجتهن الماسة لجميع الكفايات التدريسية المقترحة.

وأجرى الشيباني (2006) دراسة هدفت إلى تقويم الكفاءات الأدائية لمربيات رياض الأطفال الأهلية في مدينة تعز في ضوء محددات استراتيجيات التعليم الإبداعي وقياس مدى ممارسة المربيات لهذه الكفايات في أثناء قيامهن بأدائهن التعليمي، وقد استخدم الباحث أداة ملاحظة مكونة من (50) كفاية موزعة على أربعة مجالات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الكفاءات المتوفرة في أداء المربيات المعتمدة على استراتيجيات التعليم الإبداعي ترتبت تنازلياً كما يأتي: كفاءات مجال التقويم، كفاءات مجال التخطيط، كفاءات مجال تنفيذ الأساليب التدريسية، كفاءات مجال التفاعل الاجتماعي والتواصل الإنساني، وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمربيات رياض الأطفال، والعمل على تأهيل غير المؤهلات تربوياً وعلمياً من خلال عقد دورات تدريبية قصيرة متخصصة لرفع الكفاءات الأدائية في مجال التعليم الإبداعي.

وقام الهولي وجوهر والقلاف (2007) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال في الكويت، والتعرف على مدى توفر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال، ومعرفة العلاقة بين عدد سنوات خبرتها والمنطقة التعليمية ومتغيرات أخرى على العمل برياض الأطفال وتوفر الكفايات الأدائية الأساسية لديها. وقد استخدم الباحثون بطاقات ملاحظة شملت على سبعة مجالات جرى تطبيقها على عينة بلغت (66) معلمة). وكانت النتائج كالتالي: حققت الكفايات الشخصية تقديرات عالية مما يؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تشغيل وجدان الطفل الكويتي وتنميته في رياض الأطفال. وكانت أهم

الكفايات التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: كفايات التخطيط للحلقة التعليمية، كفايات تنفيذ الحلقة التعليمية، كفايات تقويم الأركان التعليمية، كفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال، وكفايات الوجبة الغذائية (المطعم) وكفايات القصة ثم كفايات الإعداد للأنشطة اللاصفية وهي تشمل الحركية والمكتبية والمطبخ ثم الرسم. وأظهرت النتائج أيضاً إلى أن نسبة توفر جميع الكفايات التعليمية كانت مرتفعة.

وهدفت الدراسة التي قامت بها العريقي (2009) إلى الكشف عن درجة أهمية الكفايات التعليمية الأساسية وممارستها من وجهة نظر مربيات الرياض في مدينة تعز، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين درجة أهمية الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من التخصص، ونوع الرياض، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي التحقت بها المربية على هذه الدرجة. تكونت عينة الدراسة من: (75) مربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (48) فقرة. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:- إن درجة أهمية الكفايات التعليمية من وجهة نظر المربيات كانت مهمة جداً، إن درجة ممارسة الكفايات التعليمية من وجهة نظرا لمربيات كانت كبيرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الكفايات التعليمية الأساسية وممارستها من وجهة نظر المربيات تعزى لمتغيرات التخصص، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي التحقت بها المربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية الأساسية من وجهة نظر المربيات تعزى لصالح الرياض الخاصة.

وهدف الخالدي (2013) بدراسته إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف طبقت استبانة مكونة من (33) فقرة، على عينة مكونة من (187) معلماً ومعلمة، من معلمي التربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وحديثاً أجرى الطويسى (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات التدريسية لمعلمي التربية المهنية المتعلقة بكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون في الأردن. استخدم الباحث استبانة من تطوير الباحث لقياس الممارسات التدريسية للمعلمين الذين بلغ عددهم (64) مشرفاً ومشرفة. بينت النتائج أن درجة الممارسة كانت

متوسطة، وكان مجال الاتصالات والتفاعل مع الطلبة والقيادة والإدارة الأعلى ممارسة، بينما كان مجال التطوير الذاتي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأقل ممارسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للخبرة ولصالح ذوي الخبرة الحديثة.

كما أجرى نوافلة واليماني (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في التدريس، ولمسؤولياتهم نحو أنفسهم والطلبة والمجتمع من وجهة نظر مشرفي العلوم ومعلميها الأوائل في سلطنة عمان. استخدم الباحثان استبانة من تصميمهما للكشف عن درجة ممارسة المعلمين لتلك الكفايات الأدائية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (20) مشرفاً و (80) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في التدريس كانت متوسطة، وبينت وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

يتبين من العرض السابق للدراسات التي تناولت تقويم المهارات التدريسية أن غالبيتها أجري على معلمي المراحل الدراسية المختلفة ومعلماتها (الشيباني، 2006؛ الخالدي، 2013؛ طويسي، 2014؛ نوافله واليماني، 2014)، فيما أجري بعضها الآخر على معلمات رياض الأطفال (أبو حرب، 2005؛ الهولي وجوهر والغلاف، 2007؛ العريفي، 2009). وقد ركزت غالبية الدراسات السابقة على تقويم واقع المعلمات للمهارات والكفايات التدريسية واستخدامها، ويلاحظ أن بعضها ركز على تقويم تلك المهارات في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي (طويسي، 2014). كما أن غالبية الباحثين اعتمدوا على استخدام الاستبانات التي كانت توزع على المعلمين والمعلمات، وبعضهم الآخر اعتمد على استخدام الملاحظة لجمع البيانات (الشيباني، 2006؛ نوافله واليماني، 2014؛ أبو حرب، 2005). ويشير الاستعراض السابق للدراسات إلى عدم وجود دراسات تبحث في تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة، وبخاصة في الأردن؛ ومن هنا جاء الاهتمام بهذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وذلك لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في مدينة عمان والبالغ عددهن

(300) معلمة. وقد تألفت عينة الدراسة من (169) معلمة من معلمات رياض الأطفال التابعة لمديريات التربية والتعليم في مدينة عمان.

أداة الدراسة:

قام الباحثون في هذه الدراسة ببناء استبانة خاصة للدراسة الحالية للتعرف على تصورات معلمات رياض الأطفال نحو ممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بطفل الروضة في الأردن؛ وذلك في ضوء خبراتهم التدريسية والرجوع الى الأدب التربوي، والاستبانات والمقاييس الخاصة بمهارات المعلمات وممارساتهن التدريسية ومنها: (الشهراني والشهراني، 1997؛ أبو حرب، 2005؛ الهولي وجوهر والقلاف، 2010).

وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (53) فقرة موزعة على خمسة أبعاد يمثل كل بعد منها إحدى المهارات التدريسية وهي على التوالي: التخطيط، التهيئة للتدريس، استخدام الأساليب التدريسية وضبط الصف، استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة، ومهارة التقويم. وجميع فقرات المقياس مدرجة على مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً)، حيث يعطى المستجيب الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي للفقرات الإيجابية وتعكس في حالة الفقرات السلبية.

صدق الأداة:

لاستخراج دلالة صدق الاستبانة اعتمد الباحثون الصدق المنطقي (Logical Validity) ، حيث تم عرض المقياس على مجموعة محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية للحكم على صدق فقرات الاستبانة، وقد تم تعديل بعض الفقرات وإضافتها وحذفها. واعتمد الباحثون نسبة (80%) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة من فقرات الاستبانة، وبناءً على آراء لجنة المحكمين واقتراحاتهم، تم استبدال بعض المفردات في بعض الفقرات، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر، بالإضافة إلى حذف (7) فقرات، حيث كان عدد فقراتها قبل التعديل (60) فقرة. وبعد مراجعة تعديلات المحكمين تكونت الاستبانة من (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية.

وللتحقق من صدق البناء للاستبانة تم استخراج معاملات صدق البناء من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (27) معلمة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي، وتراوحت جميع معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه بين (0.26 - 0.58) ، وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة وبين الأداة ككل ما بين (0.21 - 0.68)

كما تم التحقق من الصدق الداخلي للاستبانة ومجالاتها من خلال حساب معاملات الارتباط بينها، وكانت النتائج كما في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والأداة ككل

معامل الاستبانة	التقويم	الوسائل والأنشطة	الأساليب والإجراءات الصفية	التهيئة للتدريس	التخطيط	معاملات الارتباط
				1	0.59	التخطيط
			1	0.45	0.63	التهيئة للتدريس
		1	0.55	0.53	0.67	الأساليب والإجراءات الصفية
	1	0.57	0.78	0.74	0.73	الوسائل والأنشطة
	0.71	0.81	0.68	0.48	0.81	التقويم
1	0.73	0.85	0.82	0.71	0.80	كامل الاستبانة

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة اعتمد الباحثون طريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.95) Cronbach's Alpha. أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للاستبانة فقد كانت كما هو مبين في الجدول (2):

الجدول (2)

معاملات الثبات للاستبانة ولأبعادها الفرعية

معامل الثبات	الأبعاد
0.84	التخطيط
0.76	التهيئة للتدريس
0.86	الأساليب والإجراءات الصفية
0.82	الوسائل والأنشطة
0.90	التقويم
0.95	كامل الاستبانة

وقد عدّ الباحثون دلالات الصدق والثبات هذه كافية لاعتماد الاستبانة في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات معلمات رياض الأطفال لممارسهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة في الأردن. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها.

◀ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول « ما تصورات معلمات رياض الأطفال لدرجة ممارسهن للمهارات التدريسية اللازمة لتعليم طفل الروضة؟ »

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات وإخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمات على الاستبانة كما هو مبين في الجدول (3) ، والذي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات لدرجة ممارسهن التدريسية في المجالات الرئيسية.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات لدرجة ممارسهن التدريسية في المجالات الرئيسية

الرقم	العدد	المجالات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	160	التخطيط	4.66	0.37	عالية
3	160	الأساليب والأنشطة	4.62	0.33	عالية
4	160	الوسائل والأنشطة	4.58	0.36	عالية
5	160	التقويم	4.50	0.47	عالية
2	160	التهيئة للدرس	4.40	0.54	عالية
	160	الدرجة الكلية	4.57	0.33	عالية

يتبين من الجدول (3) أن متوسطات علامات المعلمات لتصوراتهن للممارسات التدريسية بعامة كانت عالية نسبياً. وكان مجال التخطيط (الأعلى) ، يليه مجال الأساليب والإجراءات، ثم مجال الوسائل والأنشطة. وقد كان مجال التقويم و مجال التهيئة للدرس (الأقل) تقديراً لدى المعلمات.

ولمعرفة تصورات المعلمات الفرعية في مجال التخطيط، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بمجال التخطيط كما هو مبين في الجدول (4).

(4) الجدول

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات في فقرات مجال التخطيط

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	159	أنوع في مجالات الأهداف السلوكية (عقلية، مهارية، وجدانية، ...)	4.77	0.45	عالية
5	160	أختار الأساليب المناسبة لتنفيذ الأهداف	4.74	0.51	عالية
8	160	أحرص على كتابة التقويم المناسب للأهداف الموضوع في التخطيط	4.73	0.51	عالية
9	159	أخطط لتنظيم وقت الحصة بما يتناسب والأهداف	4.72	0.53	عالية
1	160	أصوغ الأهداف السلوكية صياغة مقبولة	4.71	0.54	عالية
6	160	أحدد الوسائل المناسبة لتنفيذ الأهداف مسبقاً	4.71	0.60	عالية
3	160	أكتب الأهداف بمستويات عقلية مختلفة (الفروق العقلية)	4.60	0.59	عالية
7	157	أقترح أنشطة مناسبة لتنفيذ الأهداف	4.52	0.63	عالية
4	159	أركز على الأهداف الوجدانية لتعلم الأطفال	4.40	0.70	عالية

يتبين من الجدول (4) أن جميع فقرات المجال الأول (التخطيط) عالية نسبياً ، وكانت الفقرة الثانية (أنوع في مجالات الأهداف السلوكية (عقلية، مهارية، وجدانية، ... (الأعلى) ويليهما الخامسة (اختار الأساليب المناسبة لتنفيذ الأهداف) .بينما كانت الفقرة الأقل هي الرابعة (أركز على الأهداف الوجدانية لتعلم الأطفال) يليها السابعة (أقترح أنشطة مناسبة لتنفيذ الأهداف) .

ولمعرفة تصورات المعلمات الفرعية في مجال التهيئة للدرس، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بمجال التهيئة للدرس كما هو مبين في الجدول (5) .

(5) الجدول

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التهيئة للدرس

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	160	أعرض صوراً ذات علاقة بموضوع الدرس كتهيئة للدرس	4.78	0.50	عالية
2	160	أستخدم أسلوب طرح الأسئلة كأسلوب من أساليب التهيئة	4.45	0.74	عالية
3	160	أستخدم القصة لتهيئة الأطفال للدرس	4.45	0.70	عالية

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	160	أستخدم أناشيد لتهيئة الأطفال للدرس	4.18	0.90	عالية
5	159	أمتل مواقف حياتيه مختلفة	4.13	0.90	عالية

يتبين من الجدول (5) أن جميع فقرات المجال الثاني (التهيئة للدرس) عالية أيضاً. وكانت الفقرة الأولى (أعرض صوراً ذات علاقة بموضوع الدرس كتهيئة للدرس) (الأعلى)، بينما كانت الأقل هي الخامسة (أمتل مواقف حياتيه مختلفة).

ولمعرفة تصورات المعلمات الفرعية في مجال الأساليب والإجراءات الصفية، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الأساليب والإجراءات الصفية كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المعلمات في مجال الأساليب والإجراءات الصفية

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
13	160	أنادي الأطفال بأسمائهم عندما تدعو الحاجة	4.86	0.40	عالية
9	160	أحرص على تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الأطفال	4.83	0.47	عالية
6	160	أعمل على ربط الخبرات التعليمية ببعضها البعض	4.78	0.50	عالية
2	160	أستخدم التعزيز المناسب للموقف التعليمي	4.77	0.45	عالية
15	160	أربط بين المعلومات الجديدة والسابقة	4.68	0.54	عالية
1	159	أنوع الأساليب التي استخدمها في تهيئة الأطفال للدرس	4.67	0.61	عالية
3	158	أتيح للأطفال الفرصة للتعبير عن أنفسهم	4.66	0.55	عالية
5	158	أترج في تناول الخبرات التعليمية	4.65	0.66	عالية
14	160	أشجع الأطفال على الإتيان بجديد	4.64	0.55	عالية
12	160	أحرص على إثارة التفكير من خلال الأسئلة في عرض الخبرات	4.62	0.60	عالية
16	160	أنتقل في عرض المادة العلمية حسب الأهداف الواردة في الخطة	4.58	0.66	عالية
7	157	أستخدم أمثلة من بيئة الأطفال المحلية	4.55	0.65	عالية
10	160	أستخدم لغة عربية سليمة	4.54	0.57	عالية

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	158	أحرص على تقديم خبرات حسية للأطفال	4.44	0.69	عالية
11	159	أنفذ الكثير من الاستراتيجيات أثناء الخبرة التعليمية الواحدة	4.41	0.63	عالية
8	160	أهتم بالأفكار التي يجلبها الأطفال معهم إلى الصف	4.29	0.77	عالية

يتبين من الجدول (6) أن جميع فقرات المجال الثالث (الأساليب والإجراءات) عالية نسبياً. وقد كانت الفقرات الأعلى لمتوسطات المعلمات هي: الثالثة عشر (أنادي الأطفال بأسمائهم عندما تدعو الحاجة) (الأعلى) يليها التاسعة (أحرص على تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الأطفال)، بينما كانت الأقل الثامنة (أهتم بالأفكار التي يجلبها الأطفال معهم إلى الصف واعتبرها أساس لعملية التعلم) يليها الحادية عشر (أنفذ الكثير من استراتيجيات التعلم والتعليم في أثناء الخبرة التعليمية الواحدة).

ولمعرفة تصورات المعلمات الفرعية في مجال الوسائل والأنشطة، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الوسائل والأنشطة كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات في مجال الوسائل والأنشطة

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	160	أراعي شروط السلامة العامة في ممارسة الأنشطة المختلفة	4.76	0.47	عالية
9	160	أراعي الفروق الفردية بين الأطفال في تنفيذهم للأنشطة	4.76	0.50	عالية
10	160	أعطي فرصاً متساوية لكل طفل للمشاركة داخل الصف	4.75	0.49	عالية
3	160	أستخدم وسائل إيضاح مناسبة كالصور والمجسمات والأشكال	4.73	0.54	عالية
11	160	أحرص على تبديل الأدوار للطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة	4.69	0.52	عالية
5	159	أراعي ميول الأطفال ورغباتهم أثناء القيام بالنشاط	4.60	0.62	عالية
12	160	أهتم بخبرات الأطفال السابقة في تنفيذ الأنشطة	4.56	0.62	عالية
7	160	أستخدم وسائل من بيئة الأطفال المحلية	4.54	0.64	عالية
1	160	أقدم أنشطة اثرائية متنوعة	4.47	0.69	عالية

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
6	160	أشرك الأطفال بزيارات ميدانية لأماكن مختلفة	4.38	0.78	عالية
2	159	أقدم أنشطة علاجية متنوعة كلما دعت الحاجة	4.36	0.73	عالية
8	160	أستخدم التكنولوجيا مادامت متوفرة	4.36	0.68	عالية

يتبين من الجدول (7) أن جميع فقرات المجال الرابع (الوسائل والأنشطة) عالية نسبياً حيث كانت جميع متوسطاتها أعلى من (4) وقد كانت الفقرة الرابعة (أراعي شروط السلامة العامة في ممارسة الأنشطة المختلفة) والتاسعة (أراعي الفروق الفردية بين الأطفال في تنفيذهم للأنشطة) الأعلى وبنفس المستوى. بينما كانت أقل فقرتين هما: الثامنة (أستخدم التكنولوجيا مادامت متوفرة) يليها الثانية (أقدم أنشطة علاجية متنوعة كلما دعت الحاجة).

ولمعرفة تصورات المعلمات الفرعية في مجال التقييم، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة لمجال التقييم كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقييم

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
6	160	أستخدم أدوات تقييم متنوعة	4.68	0.54	عالية
1	160	أستخدم أساليب تقييم متسقة مع طريقة التدريس	4.64	0.61	عالية
5	159	أركز على تقييم الأهداف السلوكية الخاصة بالخبرة التعليمية	4.57	0.60	عالية
10	160	أستخدم نتائج في تحسين التدريس	4.56	0.68	عالية
11	160	أركز على التقييم القائم على أداء الطفل	4.53	0.65	عالية
7	159	أحرص على توجيه أسئلة تعكس مستويات عقلية متنوعة	4.52	0.65	عالية
8	160	أحرص على أن يكون الطفل نفسه الحلقة الأولى في تصويب الأخطاء التي يقع فيها ثم أحد زملائه وبعدها المعلمة	4.51	0.67	عالية
9	160	أقدم التغذية الراجعة كإجراء تقويمي	4.46	0.70	عالية
3	160	أمارس التقييم البنائي أثناء تنفيذ الخبرة	4.42	0.67	عالية

الرقم	العدد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	160	أستخدم التقييم القبلي للتأكد من خبرات الأطفال السابقة	4.33	0.70	عالية
4	160	أترك للأطفال مجالاً لتقويم أدائهم التعليمي	4.23	0.85	عالية

يتبين من الجدول (8) أن جميع فقرات المجال الخامس (التقويم) عالية، وقد كانت الفقرة السادسة (أستخدم أدوات تقويم متنوعة) (الأعلى) ويليها الأولى (أستخدم أساليب تقويم متسقة مع طريقة التدريس). بينما كانت الفقرة الرابعة (أترك للأطفال مجالاً لتقويم أدائهم التعليمي) (الأقل). وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام التقويم القبلي كان أقل استخداماً ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى إعداد المعلمات قبل الخدمة، وعدم التركيز على مساقات القياس والتقويم، والحاجة الماسة إلى إعداد برامج تدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة.

◀ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني «هل تختلف تصورات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة والمشاركة في الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي؟»

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية واستخدام تحليل التباين الأحادي ولمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 5 سنوات	4.60	0.42
	5 - 9 سنوات	4.63	0.40
	10 سنوات فأكثر	4.68	0.34
	الدرجة الكلية	4.65	0.37
التهيئة للدرس	أقل من 5 سنوات	4.50	0.41
	5 - 9 سنوات	4.27	0.61
	10 سنوات فأكثر	4.44	0.52
	الدرجة الكلية	4.40	0.54

الانحراف المعياري	المتوسط	سنوات الخبرة	المجالات
0.32	4.56	أقل من 5 سنوات	الأساليب والإجراءات
0.37	4.54	5 - 9 سنوات	
0.30	4.69	10 سنوات فأكثر	
0.33	4.62	الدرجة الكلية	
0.38	4.57	أقل من 5 سنوات	الوسائل والأنشطة
0.37	4.50	5 - 9 سنوات	
0.34	4.63	10 سنوات فأكثر	
0.36	4.58	الدرجة الكلية	
0.42	4.60	أقل من 5 سنوات	التقويم
0.52	4.37	5 - 9 سنوات	
0.44	4.53	10 سنوات فأكثر	
0.47	4.49	الدرجة الكلية	
0.29	4.57	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.35	4.48	5 - 9 سنوات	
0.32	4.62	10 سنوات فأكثر	
0.33	4.57	الدرجة الكلية	

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه (9) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة بينهم، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) أجري تحليل التباين الأحادي (On- Way ANOVA) كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي (On- Way ANOVA) لعلامات المعلمات في المجالات المختلفة على المقياس حسب سنوات الخبرة

المجالات	مجال المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.65	0.523
	داخل المجموعات	21.51	157	0.14		
	المجموع	21.68	159			

المجالات	مجال المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	ف	مستوى الدلالة
التهيئة للدرس	بين المجموعات	1.141	2	0.57	2.00	0.139
	داخل المجموعات	44.78	157	0.29		
	المجموع	45.92	159			
الأساليب والإجراءات	بين المجموعات	0.84	2	0.42	3.95	0.021
	داخل المجموعات	16.62	157	0.11		
	المجموع	17.46	159			
الوسائل والأنشطة	بين المجموعات	0.57	2	0.29	2.23	0.111
	داخل المجموعات	20.01	157	0.13		
	المجموع	20.58	159			
التقويم	بين المجموعات	1.19	2	0.60	2.76	0.066
	داخل المجموعات	33.95	157	0.22		
	المجموع	35.14	159			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.586	2	0.29	2.75	0.065
	داخل المجموعات	16.51	157	0.11		
	المجموع	17.10	159			

يتبين من الجدول (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال الأساليب والإجراءات ولم يظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في باقي المجالات وهي مجال (التخطيط، التهيئة للدرس، الوسائل والأنشطة، والتقويم). ولمعرفة لصالح أي مستوى من مستويات الخبرة هذه الفروق، أُجري اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (10). يبين الجدول (11) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (11)

نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	مستوى الدلالة (5 - 9 سنوات)	مستوى الدلالة (10 سنوات فأكثر)
التخطيط	أقل من 5 سنوات	0.999	0.062
	5 - 9 سنوات		0.053

المجالات	سنوات الخبرة	مستوى الدلالة (5 - 9 سنوات)	مستوى الدلالة (10 سنوات فأكثر)
التهئية للدرس	أقل من 5 سنوات	1.00	0.387
	5 - 9 سنوات		0.389
الأساليب والإجراءات	أقل من 5 سنوات	0.82	0.017
	5 - 9 سنوات		0.070
الوسائل والأنشطة	أقل من 5 سنوات	0.678	0.289
	5 - 9 سنوات		0.058
التقويم	أقل من 5 سنوات	0.769	0.153
	5 - 9 سنوات		0.034
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	0.97	0.043
	5 - 9 سنوات		0.023

يتبين من الجدول (11) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة الأكثر من (10) سنوات في مجال الأساليب والأنشطة. وكان هذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة الأكثر من (10) سنوات. ولمعرفة أثر متغير الدورات التدريبية، أخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المعلمات كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات
تبعاً لمتغير المشاركة في الدورات التدريبية

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط	لم أشارك	4.65	0.25
	1 - 3 دورات	4.63	0.49
	أكثر من 3 دورات	4.85	0.25
	الدرجة الكلية	4.65	0.37
التهئية للدرس	لم أشارك	4.27	0.49
	1 - 3 دورات	4.37	0.55
	أكثر من 3 دورات	4.73	0.36
	الدرجة الكلية	4.40	0.54

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأساليب والإجراءات	لم أشارك	4.59	0.25
	1 - 3 دورات	4.59	0.35
	أكثر من 3 دورات	4.88	0.15
	الدرجة الكلية	4.62	0.33
الوسائل والأنشطة	لم أشارك	4.61	0.28
	1 - 3 دورات	4.54	0.37
	أكثر من 3 دورات	4.82	0.26
	الدرجة الكلية	4.58	0.36
التقويم	لم أشارك	4.57	0.49
	1 - 3 دورات	4.45	0.48
	أكثر من 3 دورات	4.72	0.49
	الدرجة الكلية	4.49	0.37
الدرجة الكلية	لم أشارك	4.57	0.47
	1 - 3 دورات	4.54	0.34
	أكثر من 3 دورات	4.81	0.18
	الدرجة الكلية	4.57	0.33

تبين النتائج الواردة في الجدول (12) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) أُجري تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي في المجالات المختلفة تبعاً للدورات التدريبية

المجالات	مجال المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.67	2	0.34	2.52	0.084
	داخل المجموعات	21.10	157	0.13		
	المجموع	21.68	159			

المجالات	مجال المقارنة	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	ف	مستوى الدلالة
التهيئة للدرس	بين المجموعات	2.07	2	1.03	3.70	0.027
	داخل المجموعات	43.85	157	0.28		
	المجموع	45.92	159			
الأساليب والإجراءات	بين المجموعات	1.15	2	0.58	5.55	0.005
	داخل المجموعات	16.31	157	0.10		
	المجموع	17.46	159			
الوسائل والأنشطة	بين المجموعات	1.08	2	0.54	4.35	0.015
	داخل المجموعات	19.50	157	0.12		
	المجموع	20.58	159			
التقويم	بين المجموعات	1.12	2	0.56	2.58	0.079
	داخل المجموعات	34.02	157	0.22		
	المجموع	35.14	159			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.06	2	0.53	5.18	0.007
	داخل المجموعات	16.04	157	0.10		
	المجموع	17.10	159			

يتبين من الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في بعض المجالات وهي: مجال التهيئة للدرس، الأساليب والإجراءات، الوسائل والأنشطة والتقويم بين المعلمات تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية 0 ولمعرفة لصالح أي عدد من الدورات التدريبية هذه الفروق، أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لمتغير المشاركة في دورات تدريبية

المجالات	الدورات	مستوى الدلالة (1 - 3 دورات)	مستوى الدلالة (أكثر من 3 دورات)
الأساليب والأنشطة	لم أشارك	0.960	0.209
	1 - 3 دورات		0.026

يتبين من الجدول (14) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال الأساليب والإجراءات بين المشاركة في أكثر من (3) دورات والمشاركة في أقل من (3) دورات لصالح المشاركة في أكثر من (3) دورات.

مناقشة النتائج:

◀ أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما تصورات معلمات رياض الأطفال لدرجة ممارساتهن للمهارات التدريسية اللازمة لتعليم طفل الروضة؟"
أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسطات علامات المعلمات لتصوراتهن لممارساتهن التدريسية بعامة كانت عالية نسبياً. وكان مجال التخطيط (الأعلى) يليه مجال الأساليب والإجراءات ثم مجال الوسائل والأنشطة. قد كان مجال التقييم و مجال التهيئة للدرس (الأقل) تقديراً لدى المعلمات. وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة أبو حرب (2005) التي أظهرت نتائجها ضعف المعلمات في الكفايات التدريسية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الهولي وجوهر والقلاف (2007)، حيث أظهرت نتائجها أن كفايات التخطيط الأهم كانت الكفايات التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالحلقة التعليمية. وقد يعزى حصول مجال التخطيط على أعلى تقدير بين المجالات الأخرى إلى الاهتمام الكبير من قبل وزارة التربية والتعليم والمشرفين ومديري المدارس على إعداد مذكرات التحضير، ومتابعة الخطط اليومية، وتمثل أهمية التخطيط للتدريس في كونه يجنب المعلم العشوائية في العمل، ويتيح له الفرصة للتفكير المسبق بالأهداف التعليمية وتحديدها وتوضيحها والتوزيع المسبق للوقت المخصص على الأنشطة التعليمية والتقويمية كما أن هذه المهارة تعدّ من الأساسيات والبديهيات بالنسبة للمعلمات حيث إن التحضير يسهم إيجابياً في سير العملية التدريسية، وتمكين المعلمات من عرض الدروس وشرحها بشكل جيد، كما تجدر الإشارة إلى أن معظم رياض الأطفال في الأردن تتبع القطاع الخاص حيث تكون الرقابة أكثر على المعلمات من قبل الإدارة ومالكي المدارس.

كما أظهرت النتائج أن جميع فقرات المجال الأول (التخطيط) عالية نسبياً حيث كانت جميع المتوسطات أعلى من (4) وكانت الفقرة الثانية (أنواع في مجالات الأهداف السلوكية) (عقلية، مهارية، وجدانية، ...) (الأعلى) يليها الخامسة (أختار الأساليب المناسبة لتنفيذ الأهداف). بينما كانت الفقرة الأقل هي الرابعة (أركز على الأهداف الوجدانية لتعلم الأطفال) يليها السابعة (أقترح أنشطة مناسبة لتنفيذ الأهداف).

ويمكن أن يفسر حصول الفقرة الرابعة في هذا المجال وهي ” أركز على الأهداف الوجدانية لتعلم الأطفال“ على أقل تقدير من قبل المعلمات أن صياغة الأهداف الوجدانية هي الأصعب من حيث الصياغة والتقويم والتركيز عليها وعلى تحقيقها في أثناء العملية التعليمية؛ وذلك لعدم اتسام مخرجات هذا المجال بالصدق والثبات، وعدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال، و الحاجة إلى وقت طويل لتحقيق الأهداف في هذا المجال؛ مما يدفع المعلمات إلى تجاهلها وعدم التركيز عليها. وفي هذا الصدد يؤكد الخليفة (2010) أن الأهداف الوجدانية تحتاج الى وقت طويل نسبياً لتحقيقها، وأنها صعبة القياس والتقويم لاتصالها بميول المتعلمين واتجاهاتهم وقيمهم؛ مما يدفع المعلمين إلى إهمالها في ممارساتهم التربوية مع المتعلمين.

وبينت النتائج أن جميع فقرات المجال الثاني (التهيئة للدرس) عالية أيضاً حيث كانت جميع المتوسطات أعلى من (4). وكانت الفقرة الأولى (أعرض صوراً ذات علاقة بموضوع الدرس كتهيئة للدرس) (الأعلى) يليها الثانية (أستخدم أسلوب طرح الأسئلة كأسلوب من أساليب التهيئة) ، بينما كانت الأقل هي الخامسة (أمثل مواقف حياتيه مختلفة) يليها الرابعة (أستخدم الأناشيد لتهيئة الأطفال للدرس) .

ويمكن أن يفسر تركيز المعلمات على استخدام الصور كإستراتيجية للتهيئة للتدريس من خلال الخبرة الميدانية للباحثين، حيث إنهم وجدوا أن عرض الصور من أكثر الاستراتيجيات المستخدمة في التهيئة للدروس اليومية في رياض الأطفال في الأردن، وربما يعود ذلك إلى أن الصور والبطاقات التعليمية وبخاصة الملونة أكثر جاذبية للأطفال ومتوفرة في غالبية رياض الأطفال؛ لذلك كان التركيز عليها من قبل المعلمات في التقديم للحصص المختلفة.

ويمكن أن يفسر حصول الفقرة الخامسة على أقل تقدير والتي تشير إلى قلة استخدام المعلمات لأسلوب التمثيل في أثناء العملية التعليمية في رياض الأطفال إلى ضعف التركيز على استخدام المسرح والتمثيل كإستراتيجية تدريسية في رياض الأطفال في برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في الجامعات وكليات المجامع الأردنية، وعلى سبيل المثال هناك مساق واحد فقط في برنامج تربية الطفل في جامعة اليرموك يركز على استخدام المسرح والتمثيل في رياض الأطفال، وبالتالي قد لا يكون كافياً لتدريب المعلمات لاستخدام هذه الإستراتيجية المهمة في التدريس.

وفيما يتعلق بفقرات المجال الثالث (الأساليب والإجراءات) أظهرت النتائج أن جميع

الفقرات جاءت عالية نسبياً حيث كانت جميع المتوسطات أعلى من (4). وقد كانت الفقرات الأعلى لمتوسطات المعلمات هي: الثالثة عشر (أنادي الأطفال بأسمائهم عندما تدعو الحاجة) (الأعلى) يليها التاسعة (أحرص على تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الأطفال) ، بينما كانت الأقل الثامنة (أهتم بالأفكار التي يجلبها الأطفال معهم إلى الصف واعتبرها أساس لعملية التعلم) يليها الحادية عشر (أنفذ الكثير من استراتيجيات التعلم والتعليم في أثناء الخبرة التعليمية الواحدة) .

وهذه النتيجة تشير إلى ضعف اهتمام المعلمات بخبرات الأطفال وتطويرها والاستفادة منها في تدريسهم والانطلاق من خلالها إلى تعليمهم مفاهيم جديدة. وأيضاً يمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف التدريب قبل الخدمة وبعد الخدمة، حيث تجدر الإشارة إلى عدم وجود برامج لتدريب معلمي رياض الأطفال في الأردن من قبل وزارة التربية والتعليم وذلك لأن هذه المرحلة ما زالت خارج نطاق وزارة التربية والتعليم وغير متوفرة في جميع المدارس التابعة للوزارة، ولذلك ما زال اهتمام وزارة التربية والتعليم في هذه المرحلة متواضعاً.

أما نتائج المجال الرابع (الوسائل والأنشطة) فكانت جميع الفقرات عالية نسبياً حيث كانت جميع متوسطاتها أعلى من (4) وقد كانت الفقرة الرابعة (أراعي شروط السلامة العامة في ممارسة الأنشطة المختلفة) والتاسعة (أراعي الفروق الفردية بين الأطفال في تنفيذهم للأنشطة) الأعلى وبنفس المستوى. بينما كانت أقل فقرتين هما: الثامنة (أستخدم التكنولوجيا مادامت متوفرة) يليها الثانية (أقدم أنشطة علاجية متنوعة كلما دعت الحاجة). وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة الطويسي (2014) والتي بينت أن مجال التطوير الذاتي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأقل ممارسة لدى المعلمين.

ويمكن أن يفسر عدم استخدام المعلمات لتكنولوجيا التعليم في التدريس، وعدم اهتمامهن بتقديم أنشطة علاجية متنوعة للطلبة هو أن غالبية معلمات رياض الأطفال في الأردن من حملة دبلوم كليات المجتمع ومن غير المتخصصات في تربية الطفل وبالتالي ليس لديهن القدرة على التخطيط والتنفيذ للأنشطة العلاجية للأطفال، كما أن غالبية رياض الأطفال تفتقر إلى الوسائل العلمية والتكنولوجية التعليمية.

وأخيراً المجال الخامس (التقويم) ، حيث كانت جميع الفقرات عالية نسبياً حيث كانت جميع متوسطاتها أعلى من (4) وقد كانت الفقرة السادسة (أستخدم أدوات تقويم

متنوعة) (الأعلى) ويليها الأولى (أستخدم أساليب تقويم متسقة مع طريقة التدريس). بينما كانت الفقرة الرابعة (أترك للأطفال مجالاً لتقويم أدائهم التعليمي) (الأقل)، والفقرة الثانية (أستخدم التقويم القبلي للتأكد من خبرات الأطفال السابقة). وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام التقويم القبلي كان أقل استخداماً ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى إعداد المعلمات قبل الخدمة وعدم التركيز على مساقات القياس والتقويم والحاجة الماسة إلى إعداد برامج تدريبية للمعلمات في أثناء الخدمة.

◀ ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل تختلف تصورات معلمات رياض الأطفال تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة والمشاركة في الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي؟"

أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة الأقل من (5) سنوات والخبرة الأكثر من (10) سنوات في مجال الأساليب والأنشطة، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال الأساليب والإجراءات بين المشاركة في أكثر من (3) دورات والمشاركة في أقل من (3) دورات لصالح المشاركة في أكثر من (3) دورات. وكان هذا الفرق لصالح المعلمات من فئة الخبرة الأكثر من (10) سنوات. واتفقت مع دراسة الطويسي (2014) والتي أظهرت وجود أثر دال للخبرة على المهارات التدريسية للمعلمين. واختلفت مع نتائج دراسة العريقي (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الكفايات التعليمية الأساسية وممارستها من وجهة نظر المربيات تعزى لسنوات الخبرة، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الخالدي (2013) والتي بينت عدم وجود أثر دال إحصائياً للخبرة في المهارات التدريسية للمعلمين.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الخبرة التدريسية تعد مجالاً مهماً لا يقل أهمية عن الجانب النظري (الدراسة) في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمات وزيادة خبراتهن في اختيار الأنشطة التعليمية وتصميمها وتنفيذها، لذلك حصلت المعلمات من ذوات الخبرة الطويلة على متوسط أعلى من نظيراتهن من ذوات الخبرة القليلة. كما يمكن أن تعزى هذه الفروق إلى المشاركة في الورش والتدريبات التي تعقد للمعلمات في أثناء الخدمة، حيث إن زيادة الخبرة التعليمية يتبعها زيادة الفرص في الالتحاق في الورش، مما يزيد من معرفة المعلمات وكفايتهن في اختيار الأنشطة وتنفيذها وتصميمها.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:
1. عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تركز على طرق وأساليب التقويم الحديثة لطفل الروضة.
 2. زيادة الاهتمام ببرامج تدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وتضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال على مستوى البكالوريوس في الجامعات الأردنية دراسة وممارسة الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال.
 3. زيادة الإشراف والرقابة من قبل وزارة التربية وتأهيل المعلمات ورفع درجة التأهيل في مجال التقويم والتدريس وإضافة حوافز مالية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. أبو حרב، يحيى (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
2. أبو طالب، تغريد والصايغ، ليلى والسعدي، شيرين. (2004). المنهاج الوطني التفاعلي- الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري). عمان: وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة.
3. جاد، عزة (1987). الكفايات الأدائية الأساسية ومدى توافرها في معلمات رياض الأطفال. دراسات الطفولة، القاهرة.
4. جاد، منى. (2013). مناهج رياض الأطفال. ط4، دار المسيرة، عمان: الأردن.
5. حميدة، فتحي وجميعان، ابراهيم والخوالدة، مصطفى. (2011). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. مجلة جامعة دمشق، 27 (1 - 2) ، 731 - 774.
6. الخالدي، جمال. (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية، 21 (1) ، 289 - 304.
7. العريقي، آمال. (2008). أهمية الكفايات التعليمية الأساسية وممارسة من وجهة نظر مربيات الرياض في مدينة تعز. مؤتمر الطفولة الوطني الرابع "الطفولة المبكرة.. الحاضر والمستقبل"، مركز التأهيل والتطوير التربوي بجامعة تعز، 4 - 5 يونيو، 2009.
8. الخليفة، حسن. (2012). المنهج المدرسي المعاصر. ط4، مكتبة الرشد، الرياض: السعودية.
9. زيتون، حسن. (2001). مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

10. الزراد، فيصل. (1990). الكفايات العلمية والمهنية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو تجربة الفصول المميزة. المجلة العربية للبحوث التربوية، 10 (1)، 38 - 72.
11. الشيباني، حلمي. (2006). تقويم الكفاءات الأدائية لمربيات رياض الأطفال الأهلية في مدينة تعز في ضوء محددات استراتيجيات التعليم لإبداعي، المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، م2، الجمعية المصرية، المنعقد في 25 - 26 يوليو، 2006، 689 - 721.
12. الطويسي، أحمد. (2014). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (1)، 37 - 54.
13. قنديل، محمد، ورمضان بدوي، (2003). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
14. قنديل، يس. (2001). التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي: الرياض.
15. الكرش، محمد (1990). بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية.
16. محاسيس، سامي. (2010). المعلم في رياض الأطفال في الأردن تأهيله ومعايير اختياره (الواقع والمأمول). وزارة التربية والتعليم/ إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي. استرجع بتاريخ 20 / 5 / 2013 من الموقع
www.majma.org.jo/majma/res/data/seasons/28/28-3.doc
17. نوافله، محمد واليماني، نها. (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في التدريس ولمسؤولياتهم نحو أنفسهم والطلبة والمجتمع من وجهة نظر مشرفي العلوم ومعلميها الأوائل في سلطنة عمان. اربد للبحوث والدراسات، 17 (2)، 190 - 244.

18. الهولي، عبير و جوهر، سلوى و القلاف، بيل. (2007). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. مجلة رسالة الخليج العدد العربي، 28 (105).

19. هير، جودي (2006). العمل مع الأطفال (مترجم). الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان.

20. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2014). تعريفات ومصطلحات. مديرية الطفولة. استرجع بتاريخ 2/ 9 /2014 من الموقع

21. <http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=470&DepartmentID=17>

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. Mackes, S. (2004). *The effect of using the computer as a learning tool in a kindergarten curriculum*. Retrieved 29/ 11/ 2006
2. at: <http://proquestumi.com/pqdweb?Did=765622401&sid=3&Fmt=2&clientId=75089&RQT=309&Vname=PQD>.
3. NAEYC & NAECS/ SDE. (2003). *Position statement with expanded resources. Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Retrieved February 2, 2008, from www.naeyc.org/about/positions/pdf/CAPEpand.Pdf.

