التعلم النشط كمدخل لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر والسعودية .

د. عبير محمود فهمي منسي

مدرس دراسات الطفولة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية رياض الأطفال ببورسعيد- جامعة قناة السويس وأستاذ دراسات الطفولة المساعد المعار بقسم التربية ورياض الأطفال بكلية التربية – جامعة الملك سعود

د. راندا عبد العايم أحمد المنير

مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

التعلم النشط كمدخل لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر والسعودية

د/عبير محمود فهمي منسي [1] د/راندا عبد العليم أحمد المنير [2]

مقدمة

يمثل إعداد معلمة رياض الأطفال إحدى القضايا الهامة التي تلقى اهتماماً متزايداً على المستويين المحلي والعالمي، من منطلق أن معلمة رياض الأطفال تمثل حجر الزاوية في تحقيق أهداف التربية في مرحلة حاسمة ولها خصوصيتها في بناء وتكوين شخصية الفرد؛ وهى مرحلة الطفولة المبكرة، وعلى ذلك فهي تحتاج لمعلمة تمتلك من المهارات ما يساعدها على تحقيق أهداف تربية الطفل، بما يتفق ومعايير التعليم في الطفولة المبكرة، والتطورات في مجال التعليم في الطفولة المبكرة.

ويتزايد التأكيد على أهمية جودة الإعداد المهني لمعلمي الطفولة المبكرة، ويدعم تلك الأهمية ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات على المستوى العالمي من وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الإعداد المهني المتميز (بما يتضمنه من الجانب العملي /التطبيقي للمقررات التي تمت دراستها ببرنامج الإعداد، والتدريب قبل وأثناء الخدمة)، وقدرة المعلمة على تقديم رعاية وخبرات تعليمية مناسبة نمائياً ومربية وملبية لاحتياجات الأطفال الصغار.(NAEYC, 2007,pp.1-2)

وفى ضوء ذلك تم توجيه المزيد من الاهتمام لتطوير مقررات وبرامج إعداد المعلمة في مؤسسات الإعداد المختلفة، مع العمل على تفعيل دورها في إعداد الطالبات المعلمات بما يتفق والاتجاهات الحديثة في معايير الإعداد المهني لمعلمي الطفولة المبكرة.

ويعد التأمل في الممارسات الذاتية لترقية مخرجات إيجابية لكل طفل" Reflecting on own practice to promote positive outcomes for each child"، أحد مؤشرات معيار "استخدام مداخل نمائية فعالة للتواصل مع الأطفال وأسرهم"(المعيار الرابع)، كأحد معايير برامج الإعداد المهني لمعلمي الطفولة المبكرة كما حددتها المنظمة القومية لتربية الأطفال الصغار(NAEYC) بالولايات المتحدة الأمريكية (NAEYC,2008,p.2).

---

[1] مدرس دراسات الطفولة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية رياض الأطفال ببورسعيد – جامعة قناة السويس وأستاذ دراسات الطفولة المساعد المعار بقسم التربية ورياض الأطفال– كلية التربية –جامعة الملك سعود.

[2] مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال –كلية التربية بالإسماعيلية–جامعة قناة السويس.

وتعد الممارسة التأملية reflective practice أو التأمل الذاتي self-reflection فرصة للاستغراق أو الاندماج في التقويم الذاتي self-evaluation أو التقييم الذاتي self-assessment (Sweigard , 2007,p.5) ؛ وهو ما أكدت عليه وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، في المعيار الأول لمجال التقويم –المجال الرابع من مجالات معلمة الروضة– كالتالي: تطوير الأداء من خلال التقييم الذاتي؛ بما يشمله من مؤشرات تتضمن: قيام المعلمة باستخدام أدوات التقييم المناسبة لتقويم أدائها، والتحسين والتطوير من أدائها وفقاً لنتائج التقويم(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨،ص٥٤)

وينظر للتأمل في الممارسات التعليمية باعتباره مدخلاً لتعليم الطفل؛ يتضمن قيام المعلمة بملاحظة وتأمل تدريسها(تعليمها) الذاتي، واستخدام الملاحظة والتأمل كطريقة لإحداث التغيير، ويوصف بأنه رؤية تأملية للتدريس (التعليم) reflective view of teaching (Richards,1990,P.1)

وتعتبر الممارسة التأملية وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى عال من الوعي بالذات من أجل التطوير المهني (أوسترمان وكوتكامب،٢٠٠٢، ص٧)، وعلى ذلك فإن المهتمون بإعداد معلمي الطفولة المبكرة ينظرون للتأمل باعتباره مفتاحاً للتنمية المهنية Key to Professional Development (Duff et al., 1995.p.81)، كما يؤكدون على دور المعلمة كممارسة متأملة Reflective Practitioner (Sweigard , 2007,p.1).

ويرتبط التأمل في الممارسات التعليمية بما يطلق عليه الكفاءة التدريسية(التعليمية) الذاتية Personal Teaching Efficacy ؛ والتي تعد من أقوى العوامل تأثيراً في ثقة الطالبة المعلمة واتجاهها الإيجابي نحو دورها المهني (Gordon, 2000;Gordon & Debus ,2002; Geoghegan et al., 2004).

وبالتالي فإنه لكي تحقق مؤسسات إعداد معلمات رياض الأطفال هدفها في تخريج معلمة كفء ومتميزة، قادرة على النمو المهني المستمر، ومواكبة التطورات في مجال التعليم في الطفولة المبكرة، ينبغي تهتم برامجها بتنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية بشكل متكامل مع مهارات التعليم.

ويدعم ذلك اهتمام الجامعات العالمية القائمة على إعداد معلمي الطفولة المبكرة، بتضمين دليل الطالبة المعلمة لإرشادات تساعدها على القيام بأنشطة وممارسات تأملية جنباً إلى جنب مع الممارسات التعليمية practice and reflection on practice، مع تقديم الأدوات والمقاييس التي تساعد الطالبة المعلمة على تقييم ممارساتها التأملية بطرق موضوعية.

(Buena Vista Univerisity,2003; University of Pittsburgh,2005/2006; State University of New York, 2007; University of Georgia,2007; Charles Sturt University ,2008;Governors State University,2008)

وتشير الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال إلى ضرورة الربط بين محتوى المقررات course contentالمرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل، وبين عمليات التعلم

learning process؛ من خلال تضمين المقررات لخبرات تساعد على الربط بين الاستقصاء التأملي reflective inquiry والممارسة التدريسية(التعليمية) teaching practice

(Grossman & Williston ,2001,PP.1-2)

وعلى ذلك تتضح أهمية أن تركز المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرامج إعداد المعلمة على الربط بين النظرية والممارسة والتأمل في الممارسة، ويتطلب ذلك بالطبع أن تعتمد تلك المقررات على طرق للتعليم والتعلم النشط تكون متمركزة حول الطالبة المعلمة، وتتيح لها الفرصة للقيام بأنشطة تساعد على الربط بين محتوى المقرر، وعمليات التعلم بطرق ذات معنى.

ويتضح الدور الفعال الذي يمكن أن يلعبه التعلم النشط في تنمية مهارات التأمل في الممارسات؛ فيما أشار إليه الباحثون من ارتباط هذه المهارات بما يطلق عليه "التنظيم الذاتي للتعلم" Self (SRL) Regulated Learning ؛ والذي يوصف بأنه عملية بنائية نشطة يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عمليه تعلمه، حيث يخطط وينظم ويعلم نفسه، يراقب ذاته، ويُقوم تقدمه في التعلم. وتقوم نماذج التنظيم الذاتي للتعلم على افتراض أن المتعلمين مشاركين نشطين وبنائيين في عملية التعلم، وأن بمقدورهم مراقبة-والتحكم في-وتنظيم عمليات تعلمهم(كامل، ٢٠٠٤،ص ص٨٣٩-٨٤٠).

مشكلة الدراسة

على الرغم من تأكيد الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال على ضرورة الاهتمام بتفعيل دور المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرنامج إعداد المعلمة في تنمية مهارات التأمل في الممارسات المرتبطة بتعليم الطفل، بشكل متكامل مع مهارات تعليم الطفل؛ بهدف تدريب الطالبات المعلمات على التدريس(التعليم) المنظم ذاتياً، بما يسهم في تطويرهن الذاتي لممارساتهن التعليمية بشكل فعال؛ وتنمية كفاءتهن التعليمية الذاتية، ومساعدتهن على النمو المهني المستمر على المدى البعيد، وذلك بما يتفق والمعايير القومية والعالمية لمعلمي الطفولة المبكرة، وبحيث يتم الاعتماد على مداخل متمركزة حول الطالبة المعلمة؛ تساعد الطالبات المعلمات على القيام بأنشطة وممارسات تدعم تعلمهن لهذه المهارات؛ كالتعلم النشط؛ فإن الواقع الحالي يؤكد وجود قصور في تدريب الطالبات على مهارات التأمل في الممارسات التعليمية في برامج إعداد المعلمات؛ وهو أوضحته نتائج دراسة سابقة قامت بها الباحثة الأولى(منسي والسلمي،٢٠٠٨)؛ بهدف تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتم فيها تقييم اللائحة الدراسية لمرحلة البكالوريوس تخصص رياض الأطفال، كما اتضح هذا القصور من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثتان؛ بهدف التعرف على واقع تنمية مهارات التأمل

في الممارسات التعليمية في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال[1]، وأوضحت نتائجها وجود قصور في تضمين مهارات التأمل في الممارسات بالمقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل، إلى جانب أن دليل الطالبة المعلمة ركز بصفة أساسية على مهارات التدريس(التعليم) وبطاقات تقييمها ولم يتضمن أية إشارة إلى مهارات التأمل في الممارسات أو الأدوات الخاصة بها، كما أوضحت طالبات الفرقة الرابعة أنهن لم يدرسن موضوع التأمل في الممارسات التعليمية أو يقمن بأية أنشطة أو ممارسات متعلقة به ضمن أي مقرر من المقررات التي درسنها من الفرقة الأولى وحتى الرابعة. ومن خلال تحليل الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج أو استخدام استراتيجيات محددة لتنمية المهارات المرتبطة بتعليم الطفل لدى طالبات شعبة رياض الأطفال-في حدود علم الباحثتين- مثل:دراسة(بدير وصادق،١٩٩٦) التي استهدفت تجريب التعليم المصغرMicroteaching كاستراتيجية لتقويم أداء الطالبة المعلمة في أنشطة العلوم لمرحلة رياض الأطفال، ودراسة(الأشقر، ١٩٩٧) التي استهدفت بناء برنامج لتدريب طالبات شعبة رياض الأطفال على إنتاج الألعاب التربوية واستخدامها، ودراسة (حسب الله،٢٠٠١) التي استهدفت التحقق من فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال، ودراسة(نصر ،٢٠٠٨)التي استهدفت التحقق من فعالية استخدام أساليب التغذية الراجعة في تنمية مهارات التخطيط الجيد للأنشطة لدى طالبات شعبة رياض الأطفال، تبين وجود ندرة في الدراسات التي تناول استخدام التعلم النشط لتنمية مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات.

ومن خلال قيام الباحثة الأولى بتدريس مقرر" تنمية المفاهيم العلمية لطفل ما قبل المدرسة" بكلية التربية جامعة الملك سعود، وقيام الباحثة الثانية بتدريس مقرر "الأنشطة اللغوية للطفل" بكلية التربية بالإسماعيلية؛ كمقررين مرتبطين بمناهج وطرق تعليم طفل الروضة، وفى سبيل تفعيل دور الجانب العملي لهذين المقررين في تدريب الطالبات المعلمات على الممارسات الملائمة في تعليم الطفل بشكل متكامل مع مهارات التأمل في هذه الممارسات، وذلك لإعداد الطالبات بما يتفق مع المعايير القومية والعالمية (الإعداد القائم على المعايير)، حاولت الباحثتان تقديم نموذج لبرنامج أنشطة يمكن تطبيقه من خلال المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل على اختلافها.

---

(١) تم في الدراسة الاستطلاعية(والتي أجريت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م) ما يلي:
-تحليل محتوى المقررات المرتبطة بالمناهج وطرق تعليم الطفل(من الفرقة الأولى للرابعة) في كلية التربية بالإسماعيلية، وكلية التربية بجامعة الملك سعود؛ في ضوء مهارات التأمل في الممارسات.
-الإطلاع على دليلي الطالبة المعلمة بالكليتين.
-إجراء مقابلات مع طالبات الفرقة الرابعة بالكليتين.

وعلى هذا فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر والسعودية ؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس؛ التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما صورة برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال ؟

٢. ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية)؟

٣. ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية)؟

٤. ما العلاقة بين تنمية مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تصميم برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال، ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال.

٢. قياس فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية).

٣. قياس فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية).

٤. تحديد العلاقة بين تنمية مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال (بمصر والسعودية).

أهمية الدراسة

أ-الأهمية النظرية

قد تفيد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على ضرورة التكامل بين مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، مما يضيف رؤية جديدة للباحثين تعتبر بمثابة نقطة انطلاق لعمل دراسات عن مثل هذا الموضوع.

ب-الأهمية التطبيقية

قد تفيد الدراسة الحالية في:

١. مساعدة مخططي ومطوري برامج إعداد معلمة رياض الأطفال؛ في التعرف على بعض أسس تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات.

٢. مساعدة الطالبات المعلمات في تقويم ممارساتهن التعليمية الذاتية باستخدام أدوات موضوعية.

٣. تزويد الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال بدليل عملي؛ يساعدهن في التطوير الذاتي الفعال لممارساتهن التعليمية في التدريب الميداني.

٤. مساعدة القائمين على تدريب معلمات رياض الأطفال؛ على الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة على التطوير الذاتى الفعال لممارساتهن التعليمية.

٥. مساعدة المهتمين بتقييم الأداءات التدريسية(التعليمية) لمعلمة الروضة؛ بتقديم أدوات تساعد على متابعة تطور المهارات التعليمية لدى المعلمات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١. مجموعة من طالبات الفرقة الثانية شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس بمصر، ومجموعة من طالبات الفرقة الثالثة قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الملك سعود بالسعودية[1].

٢. مجموعة قوامها٨٣ طالبة(٣٦ طالبة بكلية التربية بالإسماعيلية، ٤٧طالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود).

٣. تطبيق البرنامج من خلال مقرر "الأنشطة اللغوية للطفل" لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية بالإسماعيلية، ومقرر "تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العلمية لطفل ما قبل المدرسة" لطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الملك سعود.

---

(1) لم يتم اختيار المجموعة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالإسماعيلية، لضمان تكافؤ المجموعتين (الطالبات المصريات والسعوديات) من حيث عدم مرورهن بخبرات التدريب الميداني -وهو ما يعد عاملاً مؤثراً في مستوى مهاراتهن التدريسية/التعليمية- حيث أن طالبات كلية التربية بالإسماعيلية يتعرضن لخبرات التدريب الميداني في الفرقتين الثالثة والرابعة، طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود يتعرضن للخبرات الميدانية في الفرقة الرابعة.

٤. بعض مهارات التعليم الفعال؛ والتي تتمثل في:

أ-مهارات تخطيط النشاط بما تشمله من: اختيار موضوع النشاط، صياغة أهداف النشاط، اختيار وإعداد الأدوات والوسائل، تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم، تحديد إجراءات تنفيذ النشاط، تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم، تنظيم قاعة النشاط.

ب-مهارات تنفيذ النشاط بما تشمله من: التهيئة، عرض محتوى النشاط، الاتصال، الدافعية والتعزيز، استخدام الوسائل التعليمية، طرح الأسئلة، الخاتمة.

ج-مهارات تقويم تعلم الأطفال بما تشمله من: استخدام أساليب التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف، إشراك الأطفال في التقويم، تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال، معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال.

٥. مهارات التخطيط الذاتي للممارسات التعليمية، والمراقبة الذاتية للممارسات التعليمية ، والتقويم الذاتي للممارسات التعليمية ؛ كمهارات رئيسة للتأمل في الممارسات التعليمية.

٦. التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي(٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ م).

أدوات الدراسة

(أ)مادتا المعالجة التجريبية

١. دليل تنفيذ البرنامج القائم على التعلم النشط إعداد/الباحثتين

٢. دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة إعداد/ الباحثتين

(ب)أدوات قياس فاعلية البرنامج

٣. بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات إعداد/ الباحثتين

٤. مقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات إعداد/ الباحثتين

فروض الدراسة

أ- الفرضان الخاصان بتنمية مهارات التعليم الفعال

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، لصالح التطبيق البعدي.

ب-الفرضان الخاصان بتنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

ج- الفرضان الخاصان بالعلاقة بين مهارات تعليم الطفل والتأمل في الممارسات التعليمية

٥. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية.

٦. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية.

إجراءات الدراسة

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية؛ ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ للاستفادة منها في إعداد الدراسة النظرية والتجريبية.

٢. تحديد أسس بناء البرنامج المقترح؛ بالاعتماد على معايير إعداد معلمة رياض الأطفال، والأسس النظرية لكل من: التعلم النشط، ومهارات التعليم الفعال، والتأمل في الممارسات التعليمية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

٣. بناء البرنامج المقترح في ضوء الأسس السابقة؛ بما يشمله من دليل تنفيذ البرنامج، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة.

٤. عرض دليل تنفيذ البرنامج المقترح، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة على مجموعة من المحكمين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل، مع إجراء التعديلات في ضوء مقترحاتهم.

٥. التجريب الاستطلاعي لبعض أنشطة البرنامج المقترح، ووضع دليل تنفيذ البرنامج ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة في صورتهما النهائية.

٦. إعداد بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، وحساب صدقها وثباتها.

٧. إعداد مقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية، وحساب صدقه وثباته.

٨. اختيار مجموعة الدراسة من طالبات الفرقة الثانية شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية، وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الملك سعود.

٩. تطبيق بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لمعلمات، على طالبات مجموعة الدراسة(بمصر والسعودية) قبلياً.

١٠. تطبيق البرنامج القائم على التعلم النشط ودليل أوراق العمل على طالبات مجموعة الدراسة (بمصر والسعودية).

١١. تطبيق بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية للطالبات المعلمات، على طالبات مجموعة الدراسة (بمصر والسعودية) بعدياً.

١٢. رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

١٣. مناقشة النتائج وتفسيرها.

١٤. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التعلم النشط Active learning

يُقصد بالتعلم النشط في الدراسة الحالية:

مدخل للتعليم والتعلم يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي تهيئ الفرص للطالبات المعلمات للمشاركة بفاعلية في أنشطة تعلمية موجهة لتحقيق أهداف محددة، سواء بشكل فردي أو جماعي أو في مجموعات صغيرة، وذلك من خلال بيئة تعليمية تسمح لهن بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق؛ بشكل يشجعهن على التعلم الموجه ذاتياً.

مهارات التعليم الفعال Effective Teaching Skills

في ضوء تعريف (عبد السلام،٢٠٠٦،ص٣٠) تُعرف الدراسة الحالية مهارات التعليم الفعال كالتالي: مجموعة الأداءات أو السلوكيات التعليمية التي تظهرها الطالبة المعلمة في مراحل تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلم الطفل في الموقف التعليمي/النشاط، وذلك من خلال ممارسات تساعد على إحداث التعلم وتيسيره، بالاعتماد على فاعلية الطفل ونشاطه من خلال الموقف التعليمي.

التأمل في الممارسات التعليمية Reflection on Teaching Practices

يُقصد بالتأمل في الممارسات في الدراسة الحالية:

وعى الطالبة المعلمة بقراراتها المرتبطة بالتخطيط للممارسات الخاصة بتعليم الأطفال، والقرارات التي تصنعها أثناء تنفيذ هذه الممارسات، وتقويمها لكفاءة تلك القرارات والممارسات المرتبطة بهـا. وتتحدد مهارات التأمل في الممارسات كالتالي:

(١) التخطيط الذاتي للممارسات التعليمية Self- Planning of Teaching Practices

قيام الطالبة المعلمة بوضع خطة ذاتية لممارساتها التعليمية في نشاط ما بمنهج الروضة؛ بما يتضمنه ذلك من تحديد أهداف الممارسات بدقة، تحديد متطلبات القيام بالممارسات, تحديد خطوات/إجراءات تنفيذ الممارسات في تسلسل منطقي، تقدير الأطر الزمنية الفعلية لتنفيذ الممارسات، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.

(٢) المراقبة الذاتية للممارسات التعليمية Self- Monitoring of Teaching Practices

قيام الطالبة المعلمة بمتابعة/ملاحظة وتعديل مسار تقدمها في تنفيذ الممارسات التعليمية؛ بما يتضمنه ذلك من الإبقاء على أهداف الممارسات التعليمية في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل إجراءات التنفيذ، تحديد مصادر التغذية الراجعة في كل إجراء، تقييم مدى الاستفادة من مصادر التغذية الراجعة، تحديد متى يتحقق هدف فرعى، تحديد توقيت الانتقال من إجراء تعليمي لآخر أثناء تنفيذ النشاط بشكل صحيح، اختيار الإجراء الملائم الذي ينبع في سياقٍ تنفيذ الممارسات التعليمية، تحديد ما تم إنجازه فعلاً وما هو مطلوب إنجازه, تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها، والأخطاء التي يمكن/يتوقع الوقوع فيها, واختيار استراتيجية تقلل من احتمال الوقوع في أخطاء وتساعد على تداركها، تحديد الصعوبات والمشكلات(العقبات) التي تعوق تنفيذ الممارسات التعليمية، ومحاولة الاستفادة من المعلومات/المصادر المتاحة في التغلب عليها، تقدير معقولية النواتج الحالية التي تم التوصل إليها.

(٣) التقويم الذاتي للممارسات التعليمية Self- Evaluation of Teaching Practices

قيام الطالبة المعلمة بتقويم ما توصل إليه تفكيرها الخاص من نتائج متعلقة بممارساتها التعليمية؛ بما يتضمنه ذلك من تقييم مدى تحقق أهداف الممارسات, الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، تقييم طرق التعامل مع العقبات والأخطاء، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها، واقتراح ممارسات تعليمية بديلة، مع إبداء الأسباب.

الطالبات معلمات رياض الأطفال Kindergarten Student Teachers

يقصد بهم في الدراسة الحالية: طالبات الفرقة الثانية شعبة رياض الأطفال، بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، وطالبات الفرقة الثالثة قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الإطار النظري للدراسة

يتناول هذا الجزء الدراسة النظرية للمحاور الأساسية في الدراسة الحالية، وأهم الكتابات والدراسات المرتبطة بكل منها، ويتضمن المحاور الثلاثة الآتية:

أولاً – مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال.

ثانياً – مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال.

ثالثاً– التعلم النشط ودوره في تنمية مهارات التعليم الفعال والتأمل في الممارسات التعليمية في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال

وفيما يلي تناول لكل محور من المحاور السابقة بشيء من التفصيل.

أولاً– مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال

التعليم هو تصميم منظم مقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد الطفل على إنجاز تغيير مرغوب في الأداء (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨، ص ٧٩).

والتعليم الفعال لطفل الروضة يُفعل دور الطفل في التعلم، حيث يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للطفل، ويؤدى إلى تحقق الأهداف المتوقعة سواء المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، ويعمل على بناء شخصية متكاملة للطفل(عبد السلام،٢٠٠٦،ص٢٥).

ويقوم التعليم الفعال للطفل على بعدين هما(الهويدى،٢٠٠٢،ص ص٢٩-٣٣):

أ-الإثارة الفكرية؛ أي مهارة المعلمة في خلق الإثارة الفكرية لدى الأطفال بحيث تؤثر إيجابياً في نوعية التعلم.

ب-الصلة الإيجابية بين المعلمة والأطفال؛ وهو ما يرتبط بمهارات الاتصال مع الأطفال بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم.

وعملية التعليم ليست مقصورة على ما تقوم به المعلمة في مواقف التعليم والتعلم، إنما هي عملية تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المعلمة بالأطفال، ولها ثلاث مراحل رئيسة متكاملة ومتتابعة؛ وهى: مرحلة الإعداد للموقف التعليمي، مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي/التفاعل بين المعلمة والأطفال، مرحلة ما بعد تنفيذ الموقف التعليمي/التقويم والمتابعة (قنديل وبدوي،٢٠٠٣، ص ص١٣٦-١٣٩).

وفى ضوء اعتماد منهج الروضة على الأنشطة Activities كمواقف تعليمية /خبرات مخططة للأطفال الصغار، تكون ملائمة نمائياً، وتحقق أهداف المنهج وخطوطه العامة، وتوفر فرصاً للأطفال للاشتراك النشط(خليل،٢٠٠٦،ص١١٧)؛ فإن قيام معلمة الروضة بدورها في التعليم الفعال للطفل من خلال منهج الأنشطة في الروضة؛ يتطلب إتقانها لمجموعة من المهارات المرتبطة بإعداد/ تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلم الطفل من خلال الموقف التعليمي /النشاط، وهذه المهارات بدورها تمثل مهارات

التعليم الفعال التي ينبغي تدريب الطالبات المعلمات عليها من خلال برامج إعداد معلمة رياض الأطفال. وفيما يلي تناول لهذه المهارات بشيء من التفصيل:

(١)مهارات تخطيط النشاط (الإعداد للموقف التعليمي)

يعد "تصميم أنشطة التعلم الملائمة" أحد معايير مجال التخطيط، كأحد مجالات معلمة الروضة كما حددتها وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨، ص ص٥٢-٥٣).

ومن الضروري الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات على إعداد خطة مكتوبة للنشاط؛ حيث إن إعداد خطة نشاط مكتوبة written activity plan يشجع الطالبة المعلمة على التفكير بعمق واختبار جميع جوانب النشاط، بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المحتملة وإيجاد حلول لها، ورفع مستوى الثقة بالنفس مع تقليل الضغوط .وينبغي تدريب الطالبة المعلمة على مراعاة معايير تخطيط الأنشطة، مع توجيهها إلى أن الخطة تعد نقطة بداية فقط وأنها مرنة وقابلة للتعديل أثناء التنفيذ في ضوء ردود أفعال الأطفال واستجاباتهم . (Machado & Botnarescue,2001,p.145)

و قد تناولت بعض الدراسات تنمية المهارات التي تساعد الطالبة المعلمة في الإعداد الجيد للأنشطة مثل دراسة(الأشقر، ١٩٩٧) والتي ركزت على تنمية مهارة إنتاج الألعاب التربوية(كمهارة مرتبطة باختيار وإعداد الوسائل المناسبة) من خلال برنامج تدريبي تم تطبيقه على مجموعة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة حلوان، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي.

أما دراسة (حسب الله،٢٠٠١) فقد ركزت على تنمية مهارة تحليل المحتوى(باعتبارها من المهارات التي تساعد في صياغة الأهداف والربط بين مجالات المعرفة المتنوعة) من خلال برنامج تم تطبيقه على مجموعة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة المنصورة، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج.

بينما ركزت دراسة(نصر ،٢٠٠٨) على تنمية مهارات إعداد الخطة الجيدة بما تشمله من مكونات(الأهداف السلوكية, والوسائل التعليمية، وطرق التدريس, الأنشطة(الإجراءات)، وأنشطة التقويم)؛ من خلال استخدام أساليب التغذية الراجعة بفصول التدريب الميداني, والتي تعتمد على نتائج التقويم التكويني, وتوجيهات وملاحظات المشرف أثناء تقديم الأنشطة اليومية، وقد تم التطبيق على مجموعة من طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بمدينة "الحُديدة" اليمنية، وأوضحت النتائج فاعلية استخدام أساليب التغذية الراجعة.

ومما سبق، ومع إمكانية دمج بعض المهارات مع بعضها، يمكن تحديد مجموعة من المهارات الخاصة بتخطيط الموقف التعليمي/النشاط؛ تتمثل في: اختيار موضوع النشاط، صياغة أهداف النشاط، تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم، اختيار وإعداد الأدوات والوسائل، تحديد إجراءات تنفيذ النشاط ، تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم، تنظيم قاعة النشاط.

(٢)مهارات تنفيذ النشاط

وهى المهارات التي يتم من خلالها تحويل الخطة المكتوبة إلى ممارسات فعلية مع الأطفال. وقد حاول الباحثون تحديد عدد من المهارات المرتبطة بتنفيذ المواقف التعليمية، ليتم التدريب عليها في برامج إعداد المعلم.

فيحددها (الهويدى،٢٠٠٢،ص ص ١٨-١٩) بمهارات: إدارة الصف، طرح الأسئلة، إثارة الدافعية نحو التعلم، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام طرائق التعليم، تربية الإبداع، تنمية التفكير.

بينما يحددها(براون ،٢٠٠٥،ص ص١٧٠- ١٧٧)بمهارات: التهيئة، عرض المحتوى، الاتصال، الدافعية والتعزيز، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام المناقشة الصفية، الخاتمة.

أما (عبد السلام،٢٠٠٦، ص ص١٥٢-١٥٥) فيحددها بمهارات:التقديم والتهيئة، الشرح والتوضيح والتفاعل، التغذية المرتجعة والتعزيز، طرح الأسئلة، مراعاة مستوى المتعلمين والفروق الفردية، الحركة، استخدام تقنيات التعليم ، توزيع وتنظيم وقت التدريس(التعليم).

ومع التوجه نحو تفعيل المعايير القومية لرياض الأطفال؛ تتضح أهمية أن يتم تحديد الممارسات الفرعية الملائمة المرتبطة بهذه المهارات في ضوء هذه المعايير.

وترتبط مهارات تنفيذ الموقف التعليمي/ النشاط بمجال أساليب التعليم وإدارة مواقف التعلم، والذي يمثل المجال الثاني من مجالات معلمة الروضة، كما حددتها وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، بما يشمله من معايير كالتالي (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨،أ،ص ص٥٣-٥٤):

١. استخدام أساليب تعليمية تستجيب لحاجات الأطفال

ويشتمل على مؤشرات تتضمن قيام المعلمة بتنويع أساليب التعليم والتعلم وفق حاجات الأطفال، وتوظيف الوسائل المعينة في مواقف التعليم والتعلم، وتنظيم مواقف تعلم خارج قاعة النشاط، وربط الخبرات التعليمية داخل قاعة النشاط بخبرات الأطفال الحياتية، وإشراك أولياء الأمور في تنفيذ الأنشطة، وتنفيذ أنشطة تعليمية قائمة على اللعب لتفعيل أركان التعلم.

٢. تشجيع الأطفال على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي

ويشتمل على مؤشرات تتضمن قيام المعلمة بتنظيم مواقف لتنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال، استثمار المواقف الطارئة لإتاحة فرص للأطفال للتعبير عن آرائهم.

٣. توفير مناخ يحقق العدالة في التعامل مع الأطفال

ويشتمل على مؤشرات تتضمن قيام المعلمة بإشراك جميع الأطفال في الأنشطة المختلفة، وتوفير جو من الطمأنينة والمتعة في بيئة التعلم، ومراعاة الفروق بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، وإتاحة الفرص للطفل لممارسة حقوقه وأداء واجباته، والتعامل باحترام مع جميع الأطفال دون تمييز، والاستماع باهتمام لأراء الأطفال واستفساراتهم وشكواهم.

٤. إدارة الوقت المخصص للتعلم

ويشتمل على مؤشرات تتضمن قيام المعلمة بتدريب الأطفال على الأفعال الروتينية اليومية المرتبطة بالانتقال بين الأنشطة، وتوزيع الوقت بناءاً على قدرات الأطفال ونواتج التعلم، وإعادة تنظيم الوقت في ضوء الظروف والمواقف غير المتوقعة.

ومن الدراسات التي تناولت إدارة مواقف التعلم دراسة (المجادي وفرماوى،٢٠٠١)التى استهدفت التعرف على واقع إدارة الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية بالكويت لسلوك الأطفال، وإدارة وتنظيم البيئة التعليمية، وإدارة وتنظيم برنامج العمل في المواقف التعليمية المتنوعة في رياض الأطفال، وأوضحت نتائجها أن مستوى إدارة وتنظيم الطالبات المعلمات لسلوك الأطفال والبيئة التعليمية وبرنامج العمل كان مناسباً.

. ومما سبق، ومع إمكانية دمج بعض المهارات مع بعضها، يمكن تحديد مجموعة من المهارات الخاصة بتنفيذ الموقف التعليمي/النشاط؛ تتمثل في: التهيئة، عرض محتوى النشاط، الاتصال، الدافعية والتعزيز، استخدام الوسائل التعليمية، طرح الأسئلة، الخاتمة.

(٣)مهارات التقويم (تقويم تعلم الطفل من خلال النشاط)

أكدت وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر في المعيار الثاني لمجال التقويم- المجال الرابع من مجالات معلمة الروضة- على "ممارسة التقويم الشامل والمستمر لأداء الأطفال" ؛ بما يشمله من مؤشرات تتضمن قيام المعلمة باستخدام أدوات متنوعة لقياس أداء الأطفال ومتابعة نموهم، وتفسير نتائج تقويم أداء الطفل، وإعداد أنشطة إثرائية وبديلة في ضوء نتائج التقويم، واستخدام أساليب التعزيز لتحسين أداء الأطفال (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨، ص ص٥٤-٥٥).

وعلى ذلك فإنه ينبغي تدريب الطالبات المعلمات على الممارسات المرتبطة بالتقويم الشامل والمستمر لأداء الأطفال عبر الأنشطة المختلفة بمنهج الروضة.

ومما يدعم أهمية تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التقويم الشامل والمستمر لأداء الأطفال، ما أوضحته نتائج دراسة "هالام" وآخرون (Hallām et al., 2007) من وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين ممارسة معلمات الروضة للتقييم الأصيل/الحقيقي Authentic Assessment، وما يرتبط به من التقييم القائم على المنهج curriculum- based assessment، وبناء ملف إنجاز الطفل (البورتفوليو) portfolio ، وبين قدرة المعلمات على تطوير جودة الصف classroom quality، وتخطيط المنهج curriculum planning.

ومما سبق، ومع إمكانية دمج بعض المهارات مع بعضها، يمكن تحديد مجموعة من المهارات الخاصة بتقويم تعلم الأطفال الموقف التعليمي/النشاط؛ تتمثل في: استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب، إشراك الأطفال في التقويم، تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال، معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال.

ومع تأكيد نتائج الدراسات التي تناولت التعليم الفعال effective teaching ، من وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات التعليمية الفعالة، وبين الاستقصاء والتأمل والنمو المهني المستمر (Ferraro,2000,P.3) ؛ تتضح أهمية أن يقترن تدريب الطالبات المعلمات على الممارسات التعليمية الفعالة، بالتدريب على التأمل في هذه الممارسات.

ثالثاً-مهارات التأمل في الممارسات لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال

يوجد لمصطلح التأمل في الممارسات Reflection-on-practice عدة مصطلحات مرادفة باللغة الإنجليزية؛ وهي: "التدريس(التعليم) التأملي" Reflective Teaching،"التفكير التدريسي التأملي" Reflective Pedagogical Thinking (Sparks-Langer et al., 1990) ، "التفكير حول التدريس(التعليم)" Thinking about Teaching (Meek,1991)، "ما وراء التدريس(التعليم)" Metateaching (Marchant,1999)، "الاستقصاء التأملي" Reflective Inquiry (Grossma & Williston, 2001,P.1)، "الممارسة التأملية المهنية" Professional Reflective Practice (Flinders University,2005, P.1).

و يعرفه "ريتشاردس" (Richards,1990,P.1) بأنه مدخل للتعليم يتضمن قيام المعلمة بملاحظة وتأمل تدريسها (تعليمها) الذاتي، واستخدام الملاحظة والتأمل كطريقة لإحداث التغيير، ويوصف بأنه رؤية تأملية للتدريس(التعليم)reflective view of teaching ، ويتضمن المهارات الآتية:

١. الوعي بكيفية التدريس(التعليم) The awareness of how he teach

٢. الوعي بأنواع القرارات التي يصنعها أثناء التدريس(التعليم) The awareness of the kind of desision he make as he teach

٣. الوعي بقيمة وتتابع قرارات تعليمية محددة awareness of the value and The concequences of particular instructional decisions

وترى "دانا وويستكوت" (Dana & Westcott ,1996,P.3) أنه يمكن النظر للتأمل في الممارسات باعتباره طريقة لإحداث التكامل بين المعرفة الفنية والعلمية بالتدريس(التعليم)، وبين القيم والمعتقدات والخبرات المنبثقة من خلال المعرفة الشخصية بالتدريس(التعليم).وتعرف الممارسات التأملية بأنها تقييم متحد ومركز وناقد للسلوك الذاتي/الشخصي كوسيلة لتطوير الاحترافيةCraftsmanship الذاتية /الشخصية.

ويتفق ذلك مع ما حدده فرانك(Frank,1999,P.1) من مهارات للتأمل في الممارسات كالتالي:

١. وضع خطة عمل/إجرائية Develop a plan of action

وضع خطة عمل/إجرائية ذاتية، بما تشمله من كتابة المهمة في عبارة واضحة، تحديد إلى أين ستذهب المعلمة، تحديد التوجهات أو الأغراض التي في ذهن المعلمة، تأسيس المهمة على معرفة

وخبرات قبلية /سابقة، وضع أهداف طويلة وقصيرة المدى، تقدير الأطر الزمنية الفعلية لإنجاز المهام.

٢. الاحتفاظ بالخطة في بؤرة الاهتمام ومراقبتها **Maintain and monitor the plan**

تحديد كفاءة الأداء وما هو محتاجاً لإعادة التوافق، تحديد الكيفية التي يجب أن يتم بها التنفيذ لتحقيق/ للوصول للأهداف، تحديد المعلومات المحتاجة، ومن الذي لديه الخبرة للمساعدة.

٣. تقويم الخطة **Evaluate the plan**

تحليل مدى جودة أو كفاءة ما تم عمله، تحديد مدى إمكانية توقع أشياء أكثر من المعلمة نفسها أو من الأطفال، تحديد ما الذي يمكن تغييره أو يكون مختلفاً، تحديد ما الذي لم يتم فهمه وعلى ذلك فإنه ينبغي توضيحه.

ويعد التأمل في الممارسات تدريباً معرفياً cognitive coaching تقوم فيه المعلمة باستكشاف التفكير وراء ممارساتها، مما يساعدها على التحدث عن تفكيرها، والوعي بالقرارات التعليمية، ويكون الهدف الأساسي منه هو تنمية قدرة المعلمة على: المراقبة الذاتية، والتحليل الذاتي، والتقويم الذاتي (Machado & Botnarescue,2001,p.73)

ويرتبط التأمل في الممارسات بعملية التقويم الذاتي self-evaluation process والمراجعة الذاتية self-review؛ والتي تتضمن ثلاث مراحل ترتبط بإجابة المعلمة على ثلاثة أسئلة رئيسة وهي:أين Where أنا الآن؟، كيفHow أعرف مدى جودة ما أقوم بعمله؟، ماذا What يجب أن أفعل بعد ذلك؟ (Teaching Expertise,2008,P.2).

كما يعد التأمل في الممارسات مدخلاً بنائياً constructivist approach للتدريس (التعليم)؛ يسعى للربط بين النظرية والممارسة، وينظر للمتعلم الطفل كمفكر thinker وكمبتكر creator وكبناء للمعرفة constructor، كما يعد حلاً ابتكارياً للمشكلات؛ حيث يكون على المعلمة مسئولية تقييم وحل المشكلات؛ بواسطة طرح التساؤلات الذاتية الآتية: ما القرارات التي ينبغي على صنعها ؟ " What decisions should I be making?"، على أية أسس سوف أقوم بصنع هذه القرارات؟ "On what basis do I make these decisions?"، ما الذي أستطيع فعله لتطوير التعلم؟ "What can I do to enhance learning?" (Eastern Mennonite University ,2008,P.2).

وفي ضوء ما سبق, يمكن صياغة تعريف إجرائي لمهارات التأمل في الممارسات لدى الطالبات المعلمات؛ كالتالي:

وعي الطالبة المعلمة بقراراتها المرتبطة بالتخطيط للممارسات الخاصة بتعليم الأطفال، والقرارات التي تصنعها أثناء تنفيذ هذه الممارسات، وتقويمها لكفاءة تلك القرارات والممارسات المرتبطة بها.

وتتحدد هذه المهارات في: التخطيط الذاتي للممارسات التعليمية، والمراقبة الذاتية للممارسات التعليمية، والتقويم الذاتي للممارسات التعليمية ، والسابق توضيحهم بالتفصيل في الجزء الخاص بمصطلحات الدراسة.

وتؤكد الاتجاهات العالمية الحديثة في إعداد معلمة رياض الأطفال على ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على التأمل الناقد لممارساتهن التعليمية، بهدف مساعدتهن على التطوير المستمر لهذه الممارسات(Queensland Studies Authority, 2006).

فالمعلمة المثالية Exemplary teacher هي معلمة متأملة reflective teachers ، تكون قادرة على: وصف أفكارها ومعتقداتها وقيمها فيما يتعلق بالتعليم والتعليم، والتفكير حول think about تعليمها الذاتي أو تعليم غيرها، وإعادة صياغة المشكلات، والمقارنة بين الممارسات والنظريات الشخصية، والقيام بأفعال جديدة (Frank,1999,P.2).

والمعلمة المتأملة تعرف ما تقوم به، ولماذا تقوم به، ومن ثم تحديد أثر ذلك كله ونتائجه، فيما يعرف بممارسة التعليم من منظور تأملي، والتأمل هو ميزة من مميزات المعلمة الكفء، وتزاد أهمية التأمل حينما يستند إلى البيانات الناتجة عن ملاحظات منظمة، ومن أساليب جمع البيانات المعروفة (بارسونز وبراون، ٢٠٠٥، ص٥)

ويعد تدريب الطالبات المعلمات/ معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على الممارسات التأملية جزءاً من الإعداد المهني؛ تتمثل أهميته في كونه يساعد الطالبات المعلمات على ربط مما تتم دراسته نظرياً في المقررات بالممارسات التي يلاحظنها بفصول رياض الأطفال أثناء خبراتهن الميدانية، بالإضافة إلى تهيئة الفرص لهن لفهم طرائق التعليم والتعلم وتفكير الأطفال، إلى جانب تشجيعهن على محاولة إعادة حل الصراع المعرفي بين معتقداتهن السابقة وأفكارهن حول الأطفال والتعليم والتعلم (Kasten et al. , 1996,p.1) ، كما ينمى قدرتهن على صنع القرارات المناسبة فيما يتعلق بممارستهن التعليمية، وبهذا تصبح الطالبة المعلمة "صانعاً فعالاً للقرارات" (Han,1995.p.228).

والتأمل في الممارسات يساعد الطالبات المعلمات على النمو المهني المستمر عبر سنوات دراستهن الجامعية؛ ويدعم ذلك نتائج الدراسة الطولية التي أجراها "سامسون" (Sumsion,2006)على (١٨) من الطالبات المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة، بجامعة "سيدنى" باستراليا، على مدار أربع سنوات، والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الممارسات التأملية للطالبات المعلمات وبين نموهن المهني.

بالإضافة إلي أن التأمل في الممارسات التعليمية يمثل بعداً أساسياً من أبعاد الكفاءة الذاتية self-efficacy، والتي تعد من أقوى العوامل تأثيراً في ثقة الطالبة المعلمة واتجاهها الإيجابي نحو دورها المهني، ويدعم ذلك ما أوضحته نتائج دراسة "جيوجان وآخرون" (Geoghegan et al., 2004)

من وجود علاقة ارتباطية طردية بين الكفاءة الذاتية الإيجابية والممارسات التعليمية التأملية لدى الطالبات المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة.

والتأمل المستمر يساعد على تطوير الممارسات من خلال الاستقصاء المنظومي Systematic Inquiry ؛ والذي يبدأ فردياً بتأمل المعلمة/الطالبة المعلمة في ممارساتها التعليمية وخبراتها التعلمية الذاتية، ثم يصبح جماعياً من خلال التفاعل مع الزملاء

(Center for Support of Teaching and Learning,2005,p.1)

وعلى هذا فإن المهتمون بإعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، ينظرون للنشاط التأملى باعتباره مفتاحاً لإعداد المعلمة key to teacher preparation (Hyun, 2001).

ويدعم ذلك المعايير المهنية لمعلمي الطفولة المبكرة؛ والتي حددها المجلس القومي للمعايير المهنية في التعليم(NBPTS) بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتبرها كمتطلبات لحيازة الترخيص كممارس عام في الطفولة المبكرة؛ حيث يؤكد المعيار السادس على الممارسة التفكرية (التأملية)، والتي فيها يحلل ويقوم ويقوى المعلمون بانتظام من جودة وفعالية عملهم(كوستانتينو ودولورينزو،٢٠٠٤،ص ص ١٢٦ -١٢٧).

وقد دعمت نتائج الدراسات أهمية الممارسات التأملية في تحقيق جودة وفعالية التدريس (التعليم) بمرحلة رياض الأطفال، ومنها دراسة "هايو" (Hao,2000) التي أوضحت نتائجها أن الممارسات التعليمية التأملية لمعلمة الروضة تعد منبئاً قوياً بممارساتها المناسبة نمائياً Developmentally Appropriate Practice(DAP) مع الأطفال، ودراسة "ترودیو وهارل" (Trudeau & Harle 2006), التي أوضحت نتائجها وجود علاقة بين الممارسات التعليمية التأملية لمعلمة الروضة وارتفاع مستوى تعلم الأطفال.

كما دعمت نتائج دراسة"برودريك وهونج" (Broderick & Hong, 2005) أهمية الممارسات التأملية في تنمية مهارات الطالبات المعلمات، حيث أوضحت فاعلية برنامج للأنشطة الاستقصائية التأملية تم تطبيقه من خلال مقررين مختلفين في برنامجي إعداد معلمي الطفولة المبكرة بجامعتي University of Michigan- Dearborn ، East Tennessee State University بالولايات المتحدة الأمريكية، في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية المبتكرة لدى الطالبات المعلمات.

ثالثاً- التعلم النشط ودوره في تنمية مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال

يحدث التعلم النشط Active learning عندما يعطى المتعلمون مسئولية عملية التعلم، ويشاركون في توليد المعرفة اكثر من استقبالها، بحيث يكون المعلم ميسراً facilitator لتعلم الطلاب، أكثر من كونه المصدر الأساسي للمعرفة، ومقدماً للمعلومات (Teaching and Learning Center, 2005,p.1).

ويعد التعلم النشط طريقة تدريس(تعليم) تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه(بدير،٢٠٠٨ ، ص ٣٩).

وينظر للتعلم النشط باعتباره طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد؛ حيث يشارك المتعلمون في الأنشطة بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءاته أو كتابته أو طرحه من مادة تعليمية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم، تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج (سعادة وآخرون،٢٠٠٦، ص ٣٣).

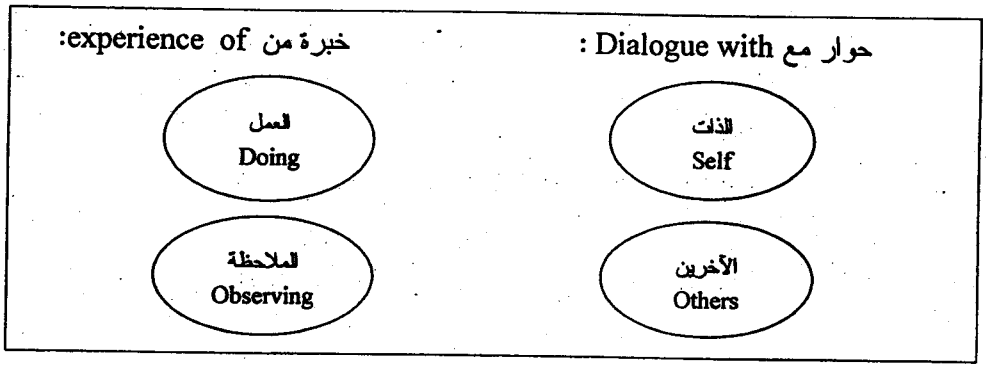
ويتضمن التعلم النشط تنفيذ خبرات تعليمية، يقوم المتعلمون من خلالها بالتفكير حول مادة التعلم، وهو مؤسس على أن المتعلمين ينبغي أن يفعلوا أكثر من مجرد الاستماع من أجل استيعاب معلومة جديدة، فهم يجب أن يقرءوا ويكتبوا ويناقشوا ويحلوا مشكلات (Kansas University ,2009,p.1).

ويمكن تعريف الاستراتيجيات التي تدعم التعلم النشط بأنها أنشطة تعليمية instructional activities تشرك المتعلمين في عمل الأشياء doing things، والتفكير حول ما يقومون بعمله about what they are doing thinking.(Bonwell & Eison, 1991,p.2)

والتعلم النشط في التعليم الجامعي هو تعليم متمركز حول الطالب student-centered instruction بخلاف التعليم التقليدي المتمركز حول المحاضرة lecture-oriented أو المتمركز حول المعلم teacher-centered، وهو يشجع الطلاب على معالجة المواد manipulate the material لحل المشكلات، والإجابة على الأسئلة، وصياغة أسئلة خاصة بهم، والمناقشة، والتفسير، والعصف الذهني (Kuther, 2009,p.1)

وتتمثل أهمية استخدام التعلم النشط في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال فيما أوضحته نتائج الدراسات من أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يندمجون بفاعلية مع مادة المقرر course material، ويشاركون بفاعلية داخل قاعات الدراسة، بالإضافة إلى أن التعلم النشط يسمح للطلاب بالتعلم من خلال التأمل learn through reflection،كما يركز على ما سوف يكون الطلاب قادرين على إنجازه بواسطة المعرفة التي اكتسبوها من خلال مادة المقرر Teaching and Learning .(Center,2005,P.1)

وفيما يتعلق بالدور الذي يمكن أن يلعبه التعلم النشط في تنمية مهارات التعليم ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال فإن العلاقة التفاعلية بين التعلم النشط، وتنمية كلا النوعين من المهارات تتضح في نموذج التعلم النشط بالمرحلة الجامعية، الذي قدمه "دي فينك" الأستاذ بجامعة أوكلاهوما، والموضح بشكل(١) (Dee Fink,1999,PP:1-2)؛ حيث يشير هذا النموذج إلى أن جميع أنشطة التعلم تنطوي على نوع من الخبرة أو نوع من الحوار، ويتمثل نوعى الحوار في: "الحوار مع الذات" Dialogue with Self و "الحوار مع الآخرين Dialogue with Others."، ويتمثل نوعى الخبرة فى "العمل"Doing و"الملاحظة"Observing .



شكل(١)

نموذج "دي فينك" للتعلم النشط في المرحلة الجامعية

وفى ظل ما أوضحه "كلاركي" (Clarke,2006,p.15) من أنه يمكن تشجيع المقدرة التأملية reflective capacity لدى الطلاب المعلمين؛ من خلال كلا من "الحوار الشخصى" inter-personal و"الحوار البين شخصي/الاجتماعى" intra-personal وأن هذه العملية التحاورية تسهم في بناء الذات (بماذا أفكر؟ what I think)، والآخرين (بماذا يفكروا؟ what they think)، ومشاركة المعانى shared meanings، والمعرفة knowledge ؛ يتضح الدور الفعال الذي يمكن أن يلعبه التعلم النشط في تنمية مهارات والتأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات.

ويدعم ذلك ما أوضحه(سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٦٥) من أن الاهتمام بالتفكير والتأمل بخطوات التعلم، يعد من أهم خصائص التعلم النشط، حيث يتم تشجيع المتعلمين على التفكير والتأمل ليس بعملية التعلم ذاتها فحسب، بل وأيضاً بعمليات التخطيط المستقبلي لعمليات تعلم أكثر دقة وعمقاً تتطلب التفكير العميق الذي يحتاج المتعلمون فيه إلى القيام بأنشطة فردية وجماعية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ومن أهم استراتيجيات وطرق التعلم النشط، التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية، بشكل متكامل مع مهارات التعليم لدى الطالبات المعلمات :

(١)المشروعات Project-based learning

إن المشروعات تسمح للطالبات المعلمات بممارسة مهارات التفكير الابتكارى والتفكير الناقد والاستقصاء الموجه ذاتياً self-directed inquiry كما تساعدهن في التعرف على العلاقات المتبادلة بين المعارف التي يكتسبنها من المقررات المختلفة، بالإضافة إلى إكسابهن مهارات اتصال ومهارات اجتماعية (Holst,2003.p.2).

ومما يدعم الدور الفعال للمشروعات في إعداد معلمة الروضة، نتائج دراسة "مورلن" (Moran ,2007) التي أوضحت فاعلية أنشطة قائمة على المشروعات التعاونية، تم تطبيقها من خلال أحد مقررات برنامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة بجامعة "تينيسى" University of Tennessee بالولايات المتحدة الأمريكية، في تنمية وعي الطالبات المعلمات المتزايد بقيمة والحاجة إلى مشاركة المسئولية مع أعضاء الفريق لصنع قرارات متعلقة بالمنهج، إلى جانب محاولاتهن المبكرة للتدريس(التعليم) الموجه ذاتياً self-regulate teaching من خلال التأمل في الفعل reflection-in-action، بالإضافة إلى تقديرهن لقيمة واستخدامهن للتوثيق documentation في صنع علاقات يمكن رؤيتها بين تفكير المعلمة وممارساتها وتعلم الأطفال.

(٢)لعب الدور والمحاكاة Role playing and Simulation

إن تكامل لعب الدور في مقررات إعداد معلمي الطفولة المبكرة ، يساعد الطالبات المعلمات على الاندماج في الاستقصاء الاجتماعي، وممارسة مهارات التفكير العليا، والتأمل الذاتي.وتعد المحاكاة من المداخل المتمركزة حول المتعلم، والتي تربط بين النظرية والممارسة، في موقف تعليمي آمن.

ويدعم ذلك نتائج دراسة "لامسون" وآخرون(Lamson et al. , 2003) ،التي أوضحت فاعلية أنشطة قائمة على لعب الدور والمحاكاة-كاستراتيجية للاستقصاء الاجتماعي- تم تطبيقها من خلال أحد مقررات برنامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة بالجامعة المركزية بولاية "ميسوري" الأمريكية Centeral Missori State University ، في تنمية مهارات إدارة الصف، والثقة بالنفس، والميول الإيجابية لدى الطالبات المعلمات.

(٣)البورتفوليو(ملف الإنجاز) Portfolio

تعزز ملفات الإنجاز تطوير التقويم الذاتي والتفكير التأملى، حيث أن لملفات الإنجاز القدرة على تحفيز التفكر والممارسة لدى الطالبة المعلمة، كما أنها توفر تقويماً شاملاً وموثقاً لأداء الطالبة المعلمة(كوستانتينو ودولورينزو،٢٠٠٤،ص ص٥-٦).

وترتبط ملفات الإنجاز بما يطلق عليه "تخطيط النمو الشخصي" Personal development planning (PDP) والذي يستهدف تزويد الطالبات المعلمات بإطار للتفكير حول والتخطيط لنموهن الشخصي، ولتحقيق ذلك يحتوى البورتفوليو على ثلاثة أجزاء-وذلك لكل مهارة يتم التدريب عليها-: قائمة مراجعة للمهارة أو الكفاية المنجزة checklist of skills or competences achieved،

وشاهد على الإنجاز evidence of achievement وجزئية تأملية عن كيفية تطور المهارة reflective piece on how the skill has been developed، بما يجعل الطلبات المعلمات يستغرقن في عملية تفكير حول تعلمهن (The UK Centre for Legal Education,2008,p.2) .

ويدعم ذلك نتائج دراسة سينج وسينج (Seng & Seng ,1996) التي أوضحت فاعلية البورتفوليو في تنمية مهارات التدريس(التعليم) التأملى لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بسنغافورة، ونتائج دراسة "جروم وماينونن-إسكلنن" (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006) التي أوضحت فاعلية البورتفوليو في تنمية الممارسات التأملية لدى المعلمين في إنجلترا وفنلندا.

كما أوضحت نتائج دراسة إدواردس وآخرون (Edwards et al.,2007) فاعلية التدريب على مهارات التوثيق التدريسي (التعليمي) pedagogical documentation وبناء البورتفوليو، في تشجيع الطالبات المعلمات على التأمل، وانعكاس ذلك في زيادة قدرتهن على دعم تعلم الأطفال، والتفكير في ذواتهن كمعلمات محترفات في المجال؛ وذلك من خلال برنامج تدريبى تم تطبيقه ضمن برنامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة بجامعة نبراسكا University of Nebraska، وأوضحت نتائج دراسة "بطانية وآخرون" (Bataineh et al., 2007) فاعلية البورتفوليو كأداة للتعلم التأملي لدى الطلاب المعلمون بالأردن.

(٤)حل المشكلات Problem Based Learning (PBL)

يعد أحد المداخل التي تزايد الاهتمام بها في برامج إعداد المعلم، حيث يعتبر وسيلة مهمة لتعريض معلمي قبل الخدمة لمواقف يكون من المحتمل أن يواجهوها كمعلمين محترفين، وفى ذات التوقيت يتم توظيف مدخل للتعليم والتعلم يستمد توجهاته الأساسية من نظرية التعلم البنائي، والتعلم البنائي الاجتماعي"(Edwards & Hammer,2007, p.1) .

وقد أوضحت نتائج دراسة "إدواردس وهامر" (Edwards & Hammer,2007) فاعلية استخدام سيناريو حل المشكلات PBL scenario بشكل تعاوني تأملي، في اكتساب المحتوى المعرفي، وتدعيم نمو مهارات التدريس(التعليم) لدى الطالبات المعلمات، وتم التطبيق من خلال وحدة تعليمية ببرنامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة بجامعة موناش Monash University باستراليا.

(٥)دراسات الحالة Case Studies

تعرف الحالات بأنها خبرات بديلة تيسر استقصاء الطلاب المعلمون داخل المشكلات التدريسية pedagogical problems (Harrington & Garrison,1992,p.721)

وقد أوضحت نتائج دراسة "كاستن ورايت" (Kasten &Write, 1996) فاعلية استخدام دراسات الحالة التعاونية Collaborative Case Studies في تنمية قدرة الطالبات المعلمات على استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وابتكار استراتيجيات تعليمية جديدة، والتأمل في الممارسات من أجل تطوير تعليمهن وتعلمهن الذاتي، وذلك من خلال مقررين ببرنامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة

بجامعة ولاية كونكتكيوت الشرقية Eastern Connecticut State University ، وكلية "ترنتي" Trinity College بالولايات المتحدة الأمريكية.

(٦)التقارير الذاتية Self-Reports

يتضمن التقرير الذاتي إكمال مقياس أو قائمة فحص تشير فيها الطالبة المعلمة إلى الممارسات التعليمية التي قامت بها خلال موقف تعليمي كامل/ نشاط، أو خلال فترة زمنية محددة، ويمكن إكمال هذا المقياس فردياً أو في مجموعة. وتزداد دقة التقارير الذاتية عندما يتم التركيز على مهارات محددة في سياق موقف تعليمي معين، وعندما تكون أداة التقرير الذاتي the self-report instrument مصممة بحيث تعكس مدى واسعاً من الممارسات والسلوكيات التعليمية الذاتية (Richards, 1990,P.3)

(٧)الجرائد التأملية Reflective Journals

تمثل سجلاً مستمراً ongoing record لتأملات الطالبات المعلمات حول موضوع محدد، وتعد الجرائد التأملية التي تعتمد على الأسئلة الموجهة، أكثر الأنواع شيوعاً في الاستخدام في برامج إعداد المعلمة؛ وهى تتضمن عدة أسئلة موجهة للطالبة المعلمة حول ممارساتها التعليمية، يطلق عليها الأسئلة التأملية، وتعمل هذه الأسئلة على تيسير اكتشافات مهنية مهمة؛ حول الأهداف، والاستراتيجيات التعليمية، واحتياجات الأطفال (Miami Museum of Science ,2001,p.3; Flinders University,2005,p.2)

ويطلق عليها أيضاً "بطاقات الانطباعات الذاتية"، والتي من خلال الإجابة على الأسئلة المتضمنة بها؛ تستطيع الطالبة المعلمة تقويم أدائها بنفسها فتصل إلى معرفة نقاط القوة والضعف في أدائها، وتعمل مستقبلاً على تحسينه وتطويره؛ حيث تعمل الأسئلة المتضمنة في البطاقة كمثير يدفع الطالبة المعلمة إلى التفكير والتأمل في نتائج تعلمها، لتحقيق الأفضل مستقبلاً؛ فهي شكل من أشكال التقويم الذاتي للأداء(خالد عرفان،٢٠٠٥،ص٦٣).

وقد أوضحت نتائج دراسة كلاركى (Clarke, 2003) وجود علاقة بين الاستجابة على أسئلة الجرائد التأملية وبين التعلم المهنيprofessional learning؛ لدى الطالبات المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة في جامعة سيدنى الغربية University of Western Sydney باستراليا، كما أوضحت نتائج دراسة "إسكوجلو" (Isikoglu, 2007) فاعلية الجرائد التأملية في تنمية مهارات التأمل في الممارسات لدى الطالبات المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة في تركيا، وعلاقة ذلك بنموهن المهني.

(٨) التعلم التعاوني

إن انخراط الطالبات المعلمات في التعلم بأسلوب التعلم التعاوني، يجعلهن يشعرن بما يجري في مجموعات العمل التعاونية، ويعشن مشكلات التعلم والتواصل والتعاون التي تجري داخل المجموعة، وبالتالي يكون لديهن فهم ودراية بطبيعة عملية التعلم داخل مجموعات التعلم التعاوني، ويكن في المستقبل اقدر على إدارة الصف التعاوني (الحارثي ، ١٤٢٢، ص ١٣)

وقد دعمت نتائج الدراسات من أهمية التأمل في الممارسات في مجموعات تعاونية؛ وهو ما يطلق عليه" تأملات بين مهنية ممثلة لفظياً " Intra-professional verbalised reflections ؛ وهو يحدث بين مجموعة من الطالبات المعلمات يقمن بتنفس الممارسات التعليمية (Moore & Ash,2002,P.5) .

وعلى هذا تتضح أهمية إحداث تكامل بين التعلم التعاوني؛ وبعض الاستراتيجيات السابق عرضها؛ مثل:المشروعات التعاونية، والحل التعاوني للمشكلات، ودراسات الحالة التعاونية.

(٩) التعليم المصغر Microteaching

يعد التعليم المصغر وسيلة لتمكين الطالبات المعلمات من الوعي بقيمهن واتجاهاتهن وافتراضاتهن حول التعلم؛ فالتغذية الراجعة اللاحقة تصبح حواراً بين الطالبة المعلمة وأقرانها والمعلم الجامعي؛ مما يعطى تأملات مختلفة، ويسهم في نمو مداخل ناقدة ومتعمقة وحدسية لدى الطالبات المعلمات (L'Anson et al., 2003,P.1)

كما يعد التعليم المصغر إستراتيجية فعالة لتقويم أداء الطالبات المعلمات في الجانب العملي للمقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل، ويدعم ذلك نتائج دراسة(بدير وصادق،١٩٩٦) التي أوضحت فاعلية التعليم المصغرMicroteaching كاستراتيجية لتقويم أداء الطالبة المعلمة في أنشطة العلوم لمرحلة رياض الأطفال، وقد تم التطبيق على مجموعة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس.

ويمكن الاعتماد على استخدام تنوع من الاستراتيجيات السابقة، وإحداث تكامل فيما بينها لتنمية مهارات الطالبات المعلمات، وقد دعمت نتائج دراسة" دانا وويستكوت" (Dana & Westcott 1996,) أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم النشط في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات؛ حيث أوضحت فاعلية استخدام ألعاب المحاكاة ودراسات الحالة والبورتفوليو في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية؛ من خلال مقرر خاص بتصميم وإدارة برامج الطفل، ببرنامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة بجامعة ولاية بنسلفانيا Pennsylvania State University بالولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة[1]

أولاً-مادتا المعالجة التجريبية

وتمثلتا في دليل تنفيذ البرنامج القائم على التعلم النشط، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة واللذين تم بناؤهما وفقاً للخطوات التالية:

١-تحديد أسس بناء البرنامج

تم تحديد أسس بناء البرنامج في ضوء: المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر[2]، والمعايير العالمية في إعداد معلمي الطفولة المبكرة، وأهداف المقررين الذين تم تطبيق البرنامج من خلالهما[3]، والأسس النظرية، والدراسات السابقة الخاصة بالمتغيرات ذات العلاقة بالبحث الحالي.

٢-تحديد الأهداف العامة للبرنامج

تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء هدف البحث الرئيس, وأسس بناء البرنامج.

٣- تحديد محتوى البرنامج

وتمثل في مجموعة من مهارات تعليم الطفل، ومهارات التأمل في الممارسات؛ والسابق تحديدهما في الجزء الخاص بمصطلحات البحث، وقد روعي أن تتفق الممارسات الخاصة بكلا النوعين من المهارات، مع المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، والمعايير العالمية للإعداد المهني في الطفولة المبكرة.

٤-بناء وحدات البرنامج

تم بناء ثلاث وحدات؛ الوحدة الأولى بعنوان: "خططي لأنشطتك وتأملي" ؛ واشتملت على (٧) أنشطة، والوحدة الثانية بعنوان:"نفذي أنشطتك وتأملي"؛ واشتملت على(٧) أنشطة، والوحدة الثالثة بعنوان:" قومي تعلم أطفالك وتأملي"، واشتملت على(٤) أنشطة.

ويوضح جدول (١) عناوين الأنشطة المتضمنة بوحدات البرنامج وزمن كل نشاط.

---

[1] الأدوات بملاحق الدراسة، وهي موجودة لدى الباحثتان.

[2] اعتمدت الباحثتان على الاطلاع على الصورة المبدئية لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، من خلال ورش عمل تنفيذ المعايير، إلى أن صدرت الوثيقة المعتمدة رسمياً في أكتوبر (٢٠٠٨م) .

[3] الهدف المشترك بين المقررين هو أن تتقن الطالبة المعلمة مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلم الأطفال في أنشطة مرتبطة بأحد مجالات محتوى منهج الروضة؛ بحيث يركز أحد المقررين على مجال اللغة/ الأنشطة اللغوية، ويركز الآخر على مجال العلوم/ الأنشطة العلمية.

جدول (١)

عناوين الأنشطة المتضمنة بوحدات البرنامج وزمن كل نشاط

عنوان الوحدة	م	عناوين الأنشطة	زمن كل نشاط بالدقائق
خططي لأنشطتك وتأملي	١	حللي وحددي محتوى أنشطتك[١]	٤٥
	٢	صيغي أهداف أنشطتك	٤٥
	٣	اختاري طرق تعليم وتعلم أطفالك	٤٥
	٤	حددي وأعدى وسائلك وأدواتك	٩٠
	٥	حددي وأعدى وسائل وأدوات تقويم أطفالك	٤٥
	٦	أعدى خطة مكتوبة للنشاط[٢] (اختاري الموضوع، راعى تسلسل الإجراءات، حددي التوقيتات)	٦٠
	٧	نظمى القاعة استعدادا لتنفيذ النشاط	٣٠[٣]
نفذي أنشطتك وتأملي	٨	قومي بتهيئة الأطفال	٣٠
	٩	اعرضي محتوى النشاط	٦٠
	١٠	تواصلي مع الأطفال	٩٠
	١١	عززي أطفالك واستثيري دافعيتهم	٤٥
	١٢	استخدمي وسائلك وأدواتك	٤٥
	١٣	اطرحي الأسئلة	٦٠
	١٤	اختمي نشاطك	٣٠
قومي تعلم أطفالك وتأملي	١٥	استخدمي أساليب التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق أهدافك	٤٥
	١٦	أشركي أطفالك في التقويم	٤٥
	١٧	عززي نقاط القوة لدى أطفالك	٤٥
	١٨	عالجي نقاط الضعف لدى أطفالك	٤٥
إجمالي عدد ساعات البرنامج			١٥ساعة

---

[١] تتدرب الطالبة في هذا النشاط على تحليل المحتوى الخاص بمجال محتوى منهج الروضة الذي يركز عليه كل مقرر.

[٢] تتدرب الطالبة في هذا النشاط على إعداد خطة نشاط متكاملة العناصر؛ في ضوء المهارات التي تدربت عليها في الأنشطة السابقة، والمهارات الموضحة بين القوسين هي باقي المهارات التي تساعدها في إعداد الخطة المكتوبة بشكل جيد.

٥- إعداد الوسائل التعليمية

وتمثلت في قرص مدمجCD يتضمن عروضاً تقديمية لموضوعات البرنامج؛ معدة باستخدام برنامج العروض التقديمية Power Point.

٦- إعداد أدوات التقويم

أ-تقويم بنائي

تم الاعتماد على استخدام ملف إنجاز الطالبة المعلمة (البورتفوليو) فيما يتعلق بنتاجات أدائها الفردي أو الجماعي في مهام التقييم الحقيقي عبر أنشطة البرنامج، حيث تم تحديد مكوناته ومحتوياته والإرشادات الخاصة بالطالبة المعلمة لبناء هذا الملف؛ في ضوء معايير بناء ملف الإنجاز، وقد تم إعداد عدد من أدوات التقييم؛ لوضعها في دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة؛ والاستعانة بها في بناء البورتفوليو، وذلك كالتالي:

-جرائد تأملية/ بطاقات للتأمل الذاتي، تتضمن كل منها عدد من الأسئلة الموجهة للطالبة المعلمة فيما يتعلق بأدائها في كل مهارة فرعية من مهارات تعليم الطفل؛ بما يساعد الطالبة المعلمة على التقييم الذاتي لممارساتها، وتقديم اقتراحات لتطوير هذه الممارسات.

-قوائم فحص خاصة بمهارات تعليم الطفل تقوم الطالبات بإكمالها؛ كأدوات للتقارير الذاتية عن أدائهن عبر أنشطة البرنامج.

-بطاقات تقييم يتم تطبيقها عقب تنفيذ كل مجموعة من مجموعات العمل للأنشطة المطلوبة منهن، ويتم فيها التقييم من قبل الأقران/ الزميلات، وتحديد الجوانب الإيجابية والجوانب التي تحتاج لتطوير في الأداء، في ضوء المعايير المحددة مسبقا للتقييم؛ وتعد بمثابة تغذية راجعة.

-قائمة فحص تستخدمها الطالبة المعلمة في التقييم الذاتي لملف الإنجاز الخاص بها.

-بطاقة تقييم للنشاط التدريبي، يتم تطبيقها عقب تنفيذ كل نشاط من أنشطة البرنامج؛ تضمنت قيام الطالبة بتحديد ما الذي تعلمته في نشاط اليوم، وما الذي توقعت أن تتعلمه ولكنه لم يحدث، الجوانب الإيجابية، والجوانب التي تحتاج لتطوير، ومقترحات التطوير(تم وضع هذه البطاقة في دليل تنفيذ البرنامج).

ب-تقويم نهائي

تم بعد الانتهاء من تنفيذ جميع الأنشطة؛ وتمثلت أدواته في: بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس التأمل في الممارسات التعليمية- سيتم تناولهم بالتفصيل في الجزء الخاص بأدوات قياس فاعلية البرنامج-بالإضافة إلى بطاقة لتقييم البرنامج ككل تم تطبيقها في نهاية البرنامج؛ تضمنت قيام الطالبة بتحديد ما الذي استفادته من خلال البرنامج، ومقترحاتها لتطوير هذا البرنامج في السنوات القادمة، والمهارات الأخرى التي تود أن تتعلمها من خلال برامج مماثلة.

٧-إعداد دليل تنفيذ البرنامج

في ضوء الخطوات السابقة تم بناء (١٨) نشاطاً؛ ولمساعدة القائم بالتدريب في تنفيذ البرنامج المقترح، تم عمل مقدمة بسيطة توضح:المصطلحات الأساسية ذات العلاقة بالبرنامج (التعلم النشط واستراتيجياته المستخدمة في البرنامج الحالي، مهارات التعليم الفعال، مهارات التأمل في الممارسات التعليمية)، والأهداف العامة للبرنامج، والخطة العامة للبرنامج، وإرشادات عامة للقائم بالتطبيق قبل وأثناء تنفيذ الأنشطة مع الطالبات المعلمات؛ بالاستعانة بدليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، كما تم وضع بطاقة تقييم النشاط التدريبي وبطاقة تقييم البرنامج، وقائمة بالمراجع ومواقع الإنترنت التي تمت الاستفادة منها في إعداد الدليل. واعتماداً على ما قدم تم إعداد دليل تنفيذ البرنامج المقترح في صورته المبدئية.

٨-إعداد دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة

اشتمل الدليل على:

أ- **مقدمة الدليل** ؛ تناولت أهمية الإعداد القائم على المعايير في برنامج إعداد المعلمة، وعلاقته بالجودة الشاملة ودور المعايير كمؤشرات للنمو المهني للمعلمة، مع توضيح ارتباط ما سيتم التدريب عليه بهذه المعايير، والتعريف بالمصطلحات (مهارات التعليم الفعال للطفل، مهارات التأمل في الممارسات)، الأهداف العامة للدليل/ للبرنامج، وإرشادات للطالبة المعلمة عن كيفية توثيق نتاجات أدائها في المهام المتضمنة بالدليل؛ في ملف الإنجاز(البورتفوليو) ؛ بالاستعانة بقائمة الفحص الخاصة بالتقييم الذاتي لملف الإنجاز في ضوء معايير بنائه.

ب- **الأنشطة والتطبيقات**؛ على كل وحدة من وحدات البرنامج الثلاث حيث تم توضيح أهداف أنشطة وتطبيقات الوحدة، ثم التدريبات/مهام التقييم الحقيقي بشكل فردى أو تعاوني، والتي تنوعت ما بين المشروعات، لعب الدور والمحاكاة، حل المشكلات،دراسات الحالة، التعليم المصغر، وبحيث تضمن كل نشاط قيام الطالبة بالاستجابة على جريدة تأملية/بطاقة للتأمل الذاتي أو تقرير ذاتي سواء بشكل فردى أو تعاوني، بالإضافة إلى قيامها بتقييم أداء أقرانها باستخدام بطاقات خاصة بكل مهارة من مهارات التعليم الفعال، مع توجيه الطالبة إلى طريقة وضع نتاجات أدائها في النشاط في ملف الإنجاز (البورتفوليو) ؛على سبيل المثال وضع صور فوتوغرافية للوسائل التعليمية التي تم تصميمها، مع تقرير عن أهدافها وطريقة إعدادها وتوظيفها، بالإضافة إلى بطاقة تأمل ذاتي عنها، وبطاقات تقييم لوسائل الأقران.

ج- **قائمة بالمراجع، ومواقع الإنترنت** العربية والأجنبية عن تعليم أطفال الروضة بصفة عامة، والأنشطة العلمية (للمقرر الأول بصفة خاصة)، والأنشطة اللغوية(للمقرر الثاني بصفة خاصة)، يمكن للطالبة الرجوع إليها لمزيد من التفاصيل.

٩- استطلاع آراء المحكمين حول دليل تنفيذ البرنامج المقترح ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة

بعد إعداد دليل تنفيذ البرنامج المقترح ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، في صورتهما المبدئية؛ تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل ؛ لإبداء رأيهم فيما يلي:

(٩-١)**دليل تنفيذ البرنامج المقترح؛ من حيث:** الأهداف العامة للبرنامج (مدى شمولها للجوانب المستهدف تنميتها، الصياغة السليمة لعبارات الأهداف)، ووحدات البرنامج(الاتساق بين أهداف ومحتوى الوحدة، والصياغة السليمة للأهداف الإجرائية للوحدة، وملائمة كل نشاط من أنشطة الوحدة للطالبات المعلمات؛ من حيث:موضوع المهمة التدريبية، زمن النشاط، الأهداف الإجرائية، استراتيجيات التعليم والتعلم، المواد والأدوات والوسائل، الإجراءات)، والإرشادات المقدمة للقائم بالتطبيق(مدى وضوح الإرشادات، ومدى شمول الإرشادات لكل ما يساعد القائم بالتطبيق في تنفيذ الأنشطة بكفاءة)، ومراجع الدليل ومواقع الإنترنت(مدى كفايتها،وملاءمتها).

(٩-٢)**دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة؛من حيث:** سلامة المادة العلمية المتضمنة في الدليل، ومدى وضوح الإرشادات، والصياغة السليمة الواضحة للمهام التدريبية، ومفردات أدوات التقييم الذاتي المتضمنة في الدليل-والسابق توضيحها في الجزء الخاص بأدوات التقويم البنائي- ومدى ملاءمتها للطالبة المعلمة، ومدى كفاية وملائمة مراجع الدليل ومواقع الإنترنت.

وذلك إلى جانب إضافة ما يرونه مناسباً, فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة.وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

١٠- **التجربة الاستطلاعية للبرنامج ووضع دليل تنفيذ البرنامج ودليل أوراق العمل في صورتهما النهائية**

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج المقترح على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة بمصر والسعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨م)؛ وذلك بهدف التحقق من ملائمة الأنشطة بدليل تنفيذ البرنامج، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة.

وقد تم تحديد ثلاث أنشطة(نشاط من كل وحدة) ليتم تجريبها استطلاعياً؛ وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وتجريبها على(٢٣) طالبة معلمة بكلية التربية بالإسماعيلية، (٣٠) طالبة معلمة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، على مدار ثلاثة أسابيع بمعدل نشاط أسبوعياً؛ و قد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء ملاحظة أداء الطالبات المعلمات أثناء الأنشطة.

وبناءاً على ما سبق تم وضع دليل تنفيذ البرنامج، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، في صورتهما النهائية.

ثانياً-أدوات قياس فاعلية البرنامج

(١)بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال للطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال

واشتملت على ثلاث بطاقات خاصة بمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلم الأطفال من خلال النشاط؛ تم بناء كل بطاقة منها وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من البطاقة

هدفت كل بطاقة إلى قياس إحدى المهارات الأساسية للتعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال؛ من خلال نشاط مصغر.

٢-تحديد الجوانب الأساسية للتقييم

وهى تشمل مهارات تخطيط /إعداد النشاط(البطاقة الأولى)، ومهارات تنفيذ النشاط(البطاقة الثانية)، ومهارات تقويم تعلم الأطفال من خلال النشاط (البطاقة الثالثة)؛ والسابق تحديدها بمصطلحات الدراسة.

٣- صياغة مفردات البطاقة

تمت صياغة مفردات كل بطاقة في ضوء المهارات الفرعية لكل مهارة من مهارات التعليم الفعال, وبما يتفق مع المعايير والمؤشرات التي حددتها وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر- والسابق تناولها في الإطار النظري-وتمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة؛ يمكن للقائم بالتطبيق ملاحظتها وقياسها، كما تم وضع مقياس تقدير خماسي؛ لتقدير الدرجات على مفردات كل بطاقة، وبلغ عدد مفردات بطاقة تقييم مهارات التخطيط(٣١) مفردة، والتنفيذ(٤٩) مفردة، وتقويم تعلم الأطفال (٢٠) مفردة؛ ليكون إجمالي عدد مفردات مهارات التعليم الفعال(١٠٠)مفردة.

ويوضح جدول(٢) المهارات الأساسية، والفرعية، وعدد مفردات كل مهارة فرعية ببطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال.

٤- صياغة تعليمات البطاقة

تمت صياغة مجموعة من التعليمات؛ توضح كيفية تطبيق البطاقة, وكيفية تقدير الدرجات على البطاقة؛ بحيث تم توجيه القائم بالتطبيق إلى وضع الدرجة على فئات المهارات الفرعية فقط؛ والتي عددها(٧) لمهارة التخطيط، (٧) لمهارة التنفيذ، (٤)لمهارة تقويم تعلم الأطفال؛ بناءاً على أداء الطالبة للممارسات/المفردات المكونة لها؛ بحيث تُقدر كل مهارة فرعية من (٥) درجات، وعلى ذلك تكون الدرجات الكلية (٣٥)،(٣٥)،(٢٠) للبطاقات الثلاث على الترتيب، وبحيث تحتسب الدرجة الكلية لمهارات التعليم الفعال من(٩٠)درجة . وقد روعي صياغة التعليمات في عبارات بسيطة وواضحة؛ بما يضمن سهولة ودقة استخدام البطاقة.

جدول(٢)

المهارات الأساسية والفرعية وعدد مفردات كل مهارة فرعية

ببطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال

المهارات الأساسية	م	المهارات الفرعية	عدد مفردات المهارات الفرعية
أولاً:التخطيط للنشاط (البطاقة الأولى)	١	إختيار موضوع النشاط	٣
	٢	صياغة أهداف النشاط	٤
	٣	تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	٦
	٤	اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	٩
	٥	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	٣
	٦	تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	٣
	٧	تنظيم قاعة النشاط	٣
ثانياً:تنفيذ النشاط (البطاقة الثالثة)	٨	التهيئة	٧
	٩	عرض محتوى النشاط	٩
	١٠	الاتصال	١٠
	١١	الدافعية والتعزيز	٧
	١٣	استخدام الوسائل التعليمية	٥
	١٣	طرح الأسئلة	٨
	١٤	الخاتمة	٣
ثالثاً: تقويم تعلم الأطفال (البطاقة الثالثة)	١٥	استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	٧
	١٦	إشراك الأطفال في التقويم	٥
	١٧	تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	٤
	١٨	معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	٤

٥- حساب صدق وثبات البطاقة

(٥-أ) حساب صدق البطاقة

اعتمد البحث الحالي على حساب صدق البطاقة؛ عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للبطاقة[1]، وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المصريات والسعوديات؛ وجاءت النتائج كما بجدولي(٣)، (٤) لتوضح أن البطاقات تتمتع بمعاملات صدق تجعلها صالحة للاستخدام في البحث الحالي.

(٥- ب) حساب ثبات البطاقة

تم حساب ثبات البطاقة عن طريق تطبيقها فردياً من قبل الباحثة الثانية وإحدى عضوات الهيئة المعاونة بمصر، والباحثة الأولى وإحدى طالبات الدراسات العليا بالسعودية، على عشرة طالبات (خمس مصريات, خمس سعوديات), وتم رصد البيانات لكل مقيمتين على حدة, وحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين؛ باستخدام معادلة "كوبر" Cooper لحساب نسبة الاتفاق:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

ويعتبر "كوبر" Cooper" أن نسبة الاتفاق تدل على مدى ثبات نظام الملاحظة, فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠%؛ دل ذلك على انخفاض الثبات, وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر؛ دل ذلك على ارتفاع نسبة الثبات (حلمي الوكيل ومحمد المفتي, ١٩٩٢, ص ٣٦٧).

وقد جاءت النتائج المحسوبة كما يتضح من جدولي(٥)، (٦) لتوضح أن البطاقات تتمتع بثبات عالٍ.

---

[1] تم إجراء جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.

جدول(٣)

معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات المصريات

البطاقة	المهارات الفرعية	معامل ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للبطاقة
بطاقة تقييم مهارات التخطيط للنشاط	اختيار موضوع النشاط	٠,٦٠**
	صياغة أهداف النشاط	٠,٤٤**
	تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	٠,٥٦**
	اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	٠,٧٤**
	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	٠,٥٦**
	تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	٠,٤٣**
	تنظيم قاعة النشاط	٠,٤٧**
بطاقة تقييم مهارات تنفيذ النشاط	التهيئة	٠,٥٩**
	عرض محتوى النشاط	٠,٩٢**
	الاتصال	٠,٧٢**
	الدافعية والتعزيز	٠,٩٣**
	استخدام الوسائل التعليمية	٠,٥٩**
	طرح الأسئلة	٠,٥٩**
	الخاتمة	٠,٥٧**
بطاقة تقييم مهارات تقويم تعلم الأطفال	استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	٠,٧٨**
	إشراك الأطفال في التقويم	٠,٧٨**
	تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	٠,٩٠**
	معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	٠,٧٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١).

جدول(٤)

معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات السعوديات

البطاقة	المهارات الفرعية	معامل ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للبطاقة
بطاقة تقييم مهارات التخطيط للنشاط	اختيار موضوع النشاط	٠,٥٨**
	صياغة أهداف النشاط	٠,٤١**
	تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	٠,٤٨**
	اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	٠,٧١**
	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	٠,٥٥**
	تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	٠,٤٩**
	تنظيم قاعة النشاط	٠,٤٦**
بطاقة تقييم مهارات تنفيذ النشاط	التهيئة	٠,٦٠**
	عرض محتوى النشاط	٠,٩٢**
	الاتصال	٠,٧٣**
	الدافعية والتعزيز	٠,٩٣**
	استخدام الوسائل التعليمية	٠,٦٠**
	طرح الأسئلة	٠,٦٠**
	الخاتمة	٠,٥٧**
بطاقة تقييم مهارات تقويم تعلم الأطفال	استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	٠,٧٨**
	إشراك الأطفال في التقويم	٠,٧٨**
	تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	٠,٩٠**
	معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	٠,٧٦**

** دال عند مستوى (٠,٠١).

جدول(٥)

ثبات بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال بحساب معادلة كوبر لنسبة الاتفاق وفقاً لنتائج التطبيق على عينة(٥ طالبات) من الطالبات المعلمات المصريات

البطاقة	نوع المفردات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	المجموع	نسبة الاتفاق
بطاقة تقييم مهارات التخطيط للنشاط	مفردات مهارة اختيار موضوع النشاط	١٢	٣	١٥	%٨٠
	مفردات مهارة صياغة أهداف النشاط	١٧	٣	٢٠	%٨٥
	مفردات مهارة تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	٢٥	٥	٣٠	%٨٣
	مفردات مهارة اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	٣٦	٩	٤٥	%٨٠
	مفردات مهارة تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	١٣	٢	١٥	%٨٦
	مفردات مهارة تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	١٣	٢	١٥	%٨٦
	مفردات مهارة تنظيم قاعة النشاط	١٢	٣	١٥	%٨٠
بطاقة تقييم مهارات تنفيذ النشاط	مفردات مهارة التهيئة	٣٠	٥	٣٥	%٨٥
	مفردات مهارة عرض محتوى النشاط	٣٨	٧	٤٥	%٨٤
	مفردات مهارة الاتصال	٤٢	٨	٥٠	%٨٤
	مفردات مهارة الدافعية والتعزيز	٢٩	٦	٣٥	%٨٣
	مفردات مهارة استخدام الوسائل التعليمية	٢١	٤	٢٥	%٨٤
	مفردات مهارة طرح الأسئلة	٣٢	٨	٤٠	%٨٠
	مفردات مهارة الخاتمة	١٢	٣	١٥	%٨٠
بطاقة تقييم مهارات تقويم تعلم الأطفال	مفردات مهارة استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	٣١	٤	٣٥	%٨٨
	مفردات مهارة إشراك الأطفال في التقويم	٢١	٤	٢٥	%٨٤
	مفردات مهارة تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	١٧	٣	٢٠	%٨٥
	مفردات مهارة معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	١٦	٤	٢٠	%٨٠

جدول(٦)

ثبات بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال بحساب معادلة كوبر لنسبة الاتفاق وفقاً لنتائج التطبيق على عينة(٥ طالبات) من الطالبات المعلمات السعوديات

البطاقة	نوع المفردات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	المجموع	نسبة الاتفاق
بطاقة تقييم مهارات التخطيط للنشاط	مفردات مهارة اختيار موضوع النشاط	١٢	٣	١٥	%٨٠
	مفردات مهارة صياغة أهداف النشاط	١٦	٤	٢٠	%٨٠
	مفردات مهارة تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	٢٣	٧	٣٠	%٧٦
	مفردات مهارة اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	٣٨	٧	٤٥	%٨٤
	مفردات مهارة تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	١٢	٣	١٥	%٨٠
	مفردات مهارة تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	١٣	٢	١٥	%٨٦
	مفردات مهارة تنظيم قاعة النشاط	١٣	٢	١٥	%٨٦
بطاقة تقييم مهارات تنفيذ النشاط	مفردات مهارة التهيئة	٢٩	٦	٣٥	%٨٣
	مفردات مهارة عرض محتوى النشاط	٣٦	٩	٤٥	%٨٠
	مفردات مهارة الاتصال	٤٢	٨	٥٠	%٨٤
	مفردات مهارة الدافعية والتعزيز	٢٩	٦	٣٥	%٨٣
	مفردات مهارة استخدام الوسائل التعليمية	٢٠	٥	٢٥	%٨٠
	مفردات مهارة طرح الأسئلة	٣٢	٨	٤٠	%٨٠
	مفردات مهارة الخاتمة	١٢	٣	١٥	%٨٠
بطاقة تقييم مهارات تقويم تعلم الأطفال	مفردات مهارة استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	٣٠	٥	٣٥	%٨٦
	مفردات مهارة إشراك الأطفال في التقويم	٢٢	٣	٢٥	%٨٨
	مفردات مهارة تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	١٦	٤	٢٠	%٨٠
	مفردات مهارة معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	١٦	٤	٢٠	%٨٠

(٢)مقياس التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال

تم الاعتماد في بناء المقياس على أسلوب التقرير الذاتي (Richards, 1990,P.3) ، وتم بناء المقياس وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس

قياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى طالبات شعبة رياض الأطفال؛ من خلال قيام الطالبات بالاستجابة على بنود، تحدد فيها مستوى الممارسات التأملية التي قامت بها خلال موقف تعليمي كامل/ نشاط.

٢-تحديد الجوانب الأساسية للتقييم

وهى تشمل مهارات التأمل في الممارسات التعليمية؛ والسابق تعريفها إجرائيا بمصطلحات الدراسة.

٣- صياغة مفردات المقياس

تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي لكل مهارة من مهارات التأمل في الممارسات التعليمية[1], وتمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة؛ يمكن للطالبة المعلمة ملاحظتها وقياسها، كما تم وضع مقياس تقدير ثلاثي؛ لتقدير الدرجات على مفردات المقياس، وبلغ عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة.

٤- صياغة تعليمات المقياس

تمت صياغة مجموعة من التعليمات؛ توضح كيفية تطبيق المقياس, وكيفية تقدير الدرجات عليه؛ وذلك في عبارات بسيطة وواضحة؛ بما يضمن سهولة ودقة استخدام المقياس.

٥- حساب صدق وثبات المقياس

(٥-أ) حساب صدق المقياس

اعتمد البحث الحالي على حساب صدق المقياس؛ عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما بجدول(٧)؛ لتوضح أن مقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية، يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

---

[1] تم الإطلاع على أدلة الطالبات المعلمات بمرحلة الطفولة المبكرة في بعض الجامعات العالمية، والاستفادة منها في صياغة مفردات المقياس، والأدلة موثقة بمراجع الدراسة.

جدول(٧)

معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التأمل في الممارسات التعليمية وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات المصريات والسعوديات

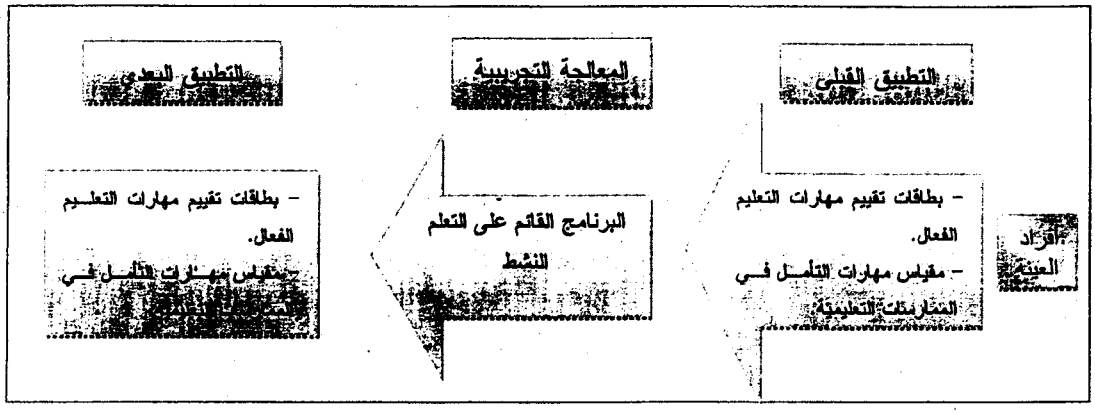
المجموعة	البعد الفرعى	قيمة معامل الارتباط ودلالته
الطالبات المصريات	التخطيط الذاتي	٠,٧٨**
	المراقبة الذاتية	٠,٧٦**
	التقويم الذاتي	٠,٨٤**
الطالبات السعوديات	التخطيط الذاتي	٠,٧٦**
	المراقبة الذاتية	٠,٧٩**
	التقويم الذاتي	٠,٨٤**

(٥- ب) حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا Alpha, وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٥) لعينة الطالبات المعلمات المصريات, (٠,٧٧) لعينة الطالبات المعلمات السعوديات، وهما معاملان دالان إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

التجربة الأساسية للدراسة

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة ذا القياس انقبلـــي والبعـــدي The Pretest, Posttest one group Design (علي خطاب،٢٠٠٠،ص٩٦)،والذي يمكن تمثيله على النحو التالي:



شكل(٢)

التصميم التجريبي للدراسة

وفى ضوء التصميم السابق ،تحددت إجراءات التجربة الأساسية للدراسة؛ في الإجراءين الرئيسين التاليين:

أولاً- الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة

ثانياً- تطبيق تجربة الدراسة

أولاً- الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة

اشتمل هذا الإجراء الرئيس على عدد من الإجراءات الفرعية؛ كالتالي:

١-اختيار مجموعة الدراسة

اشتملت مجموعة الدراسة على مجموعة من الطالبات المصريات والســعوديات لــم يتعرضــن لخبرات التدريب الميداني؛ بحيث اشتملت مجموعة الطالبات المصريات على (٣٦)طالبــة بالفرقــة الثانية شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية، تقوم الباحثة الثانية بالتدريس لهن من خلال مقرر "الأنشطة اللغوية للطفل"، واشتملت مجموعة الطالبات السعوديات (٤٧)طالبة بالفرقة الثالثــة قسم رياض الأطفال بكلية التربية-جامعة الملك سعود؛ تقوم الباحثة الأولى بالتدريس لهن من خــلال مقرر "تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل ما قبل المدرسة".

٢- وضع الخطة الزمنية لتطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة؛ في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨م), وقد تم تحديد فترة زمنية مقدارها (٣)ساعات – على مدار أسبوع – للتطبيق القبلي لبطاقات تقييم مهارات تعليم الطفل، ومقياس مهارات التأمل في الممارسات على مجموعة الطالبات المصريات, كما تم تحديد نفس الفترة الزمنية للتطبيق البعدي لهم، أما بالنسبة للطالبات السعوديات فقد كانت الفترة الزمنية للتطبيق القبلي وبالمثل للتطبيق البعدي، هي (٦) ساعات على مدار أسبوعين(١).

و تم توزيع أنشطة البرنامج المقترح (١٨) نشاطاً, على مدار (١٠)أسابيع؛ حيث تم التطبيق بمعدل ساعة ونصف أسبوعياً. وهكذا فقد كانت المدة الزمنية لتطبيق التجربة هي (١٢) أسبوع على الطالبات المصريات، (١٤)أسبوع على الطالبات السعوديات.

ثانياً- تطبيق تجربة الدراسة

اشتمل هذا الإجراء الرئيس, على عدد من الإجراءات الفرعية؛ كالتالي:

١- تطبيق بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال ومقياس التأمل في الممارسات على طالبات مجموعة الدراسة(بمصر والسعودية) قبلياً.

قامت الباحثتان بتطبيق الأدوات المشار إليها فردياً, على كل طالبة بمجموعة الدراسة(بمصر والسعودية)؛ كالتالي:

(١-١)التطبيق القبلي على الطالبات المصريات

تم تقسيم مجموعة الدراسة من الطالبات المصريات(٣٦طالبة) إلى ثلاث مجموعات بكل منها (١٢) طالبة، وقامت الباحثة الثانية بالتطبيق على إحدى المجموعات، وفي ذات التوقيت قامت عضوتان من الهيئة المعاونة بالتطبيق على المجموعتين الثانية والثالثة. وقد تم التطبيق من خلال مهمة تقييم حقيقي تتضمن قيام الطالبة بتخطيط وتنفيذ وتقويم تعلم الأطفال في نشاط لغوى مصغر مدته (١٥)دقيقة؛ حيث تم تطبيق بطاقات تقويم مهارات تعليم الطفل، ثم توزيع مقياس التأمل في الممارسات بعد انتهاء الطالبات من الأداء في النشاط المصغر، واستغرق التطبيق على كل مجموعة مدة (٣)ساعات، يوم الأربعاء الموافق (٢٠٠٨/١٠/٨م).

(١-٢)التطبيق القبلي على الطالبات السعوديات

تم تقسيم مجموعة البحث من الطالبات السعوديات(٤٧طالبة) إلى أربعة مجموعات (ثلاث مجموعات قوامها ١٢طالبة، والمجموعة الرابعة قوامها١١ طالبة)، وقامت الباحثة الأولى بالتطبيق بمساعدة إحدى طالبات الدراسات العليا، بحيث تم التطبيق على مجموعتين أسبوعياً بمعدل (٣) ساعات لكل مجموعة، وذلك من خلال مهمة تقييم حقيقي تتضمن قيام الطالبة بتخطيط وتنفيذ وتقويم

---

(١)اختلفت المدة الزمنية التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين؛ نظراً لأن مجموعة الطالبات السعوديات أكبر عدداً من مجموعة الطالبات المصريات، بالإضافة إلى عدم توافر عضوات للهيئة المعاونة لمساعدة الباحثة الأولى في التطبيق.

تعلم الأطفال في نشاط علمي مصغر مدته (١٥)دقيقة، وذلك بنفس الآلية المتبعة مع الطالبات المصريات، وقد تم التطبيق على مدار أسبوعين؛ يومي الأربعاء الموافق (٢٢/١٠/٢٠٠٨م)، والأربعاء الموافق(٢٩/١٠/٢٠٠٨م).

٢- تطبيق البرنامج المقترح على طالبات مجموعة الدراسة(بمصر والسعودية)

(٢-١) تطبيق البرنامج على الطالبات المصريات

تم التطبيق من خلال الجانب العملي لمقرر "الأنشطة اللغوية للطفل"؛ والذي تبلغ عدد ساعاته الأسبوعية(٥) ساعات(٢نظرى،٣عملى)؛ بحيث تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين (١٨طالبة بكل مجموعة)، وقامت إحدى عضوات الهيئة المعاونة بالتطبيق على إحدى المجموعتين، بالاستعانة بدليل تنفيذ البرنامج، و(CD) المرفق به، تحت إشراف الباحثة الثانية.

و قد تم الحرص على التمهيد للبرنامج بإعطاء الطالبات فكرة عامة مبسطة عن مفهوم المعايير وأهميتها، وضرورة التدريب على الممارسات المرتبطة بها، واعتبارها بمثابة مؤشرات للنمو المهني لمعلمة الروضة، وتوضيح ارتباط ما سيتم تدريبهم عليه بهذه المعايير.

وتم توجيه الطالبات لبناء ملف الإنجاز(البورتفوليو) الخاص الجانب العملي للمقرر بالاستعانة بنتاجات أدائهن في المهام المتضمنة في دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، وما ارتبط بها من استخدام أدوات متنوعة للتأمل بشكل فردى أو جماعي؛ كالتقارير الذاتية، والجرائد التأملية/ بطاقات التأمل الذاتي ، إلى جانب بطاقات تقييم أداء الأقران.

وتضمن الملف-إلى جانب ما سبق - صوراً لبعض النتاجات التي يتعذر وضعها في ملف الإنجاز مثل الوسائل التعليمية اليدوية، كما تضمن قرصين مدمجين (CDs) يمثل أحدهما وسيلة تعليمية إلكترونية (قصة إلكترونية أو بعض الصور التعليمية المصحوبة بتعليقات أو مؤثرات صوتية بسيطة)معدة باستخدام برنامج للرسامPaint أو برنامج العروض التقديمية Power Point ، وتضمن(CD) الآخر لقطات فيديو لبعض أداءات الطالبات في مواقف تمثيل الأدوار والتعليم المصغر، بالإضافة إلى تقرير ذاتي كلي عن مجمل الأنشطة التي قامت بها الطالبة على مدار البرنامج.

وقد تم الاهتمام باستطلاع أراء الطالبات أثناء وبعد الانتهاء من تنفيذ أنشطة البرنامج؛ من خلال تطبيق بطاقة تقييم للنشاط التدريبي عقب تنفيذ كل نشاط، وبحيث تمت مناقشة تعليقات الطالبات في بداية النشاط التالي له، مع إجراء تعديلاتهن المقترحة كلما أمكن، وكان مجمل البطاقات المطبقة (١٨) بطاقة لكل طالبة، كما تم تطبيق بطاقة تقييم للبرنامج ككل(١).

---

(1)تم توجيه الطالبات لعدم كتابة الاسم على البطاقات؛ لضمان تعبيرهن عن آرائهن بحرية وموضوعية وشفافية.

وقد تم التطبيق بمعدل ساعة ونصف أسبوعياً لكل مجموعة، واستغرق تطبيق أنشطة البرنامج (١٠)أسابيع اعتباراً من الأربعاء الموافق(٢٠٠٨/١٠/١٥م)، وحتى الأربعاء الموافق(٢٠٠٨/١٢/٢٤م) (٢).

(٢-٢) تطبيق البرنامج على الطالبات السعوديات

تم التطبيق من خلال مقرر "تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل ما قبل المدرسة"؛ والذي تبلغ عدد ساعاته الأسبوعية ساعتان معتمدتان/(٣) ساعات فعلية؛ بحيث قامت الباحثة الأولى بالتطبيق؛ بمعدل ساعة ونصف أسبوعياً للمجموعة الواحدة.

واستخدمت الباحثة الأولى نفس الآليات المتبعة في التطبيق على مجموعة الطالبات المصريات، واستغرق تطبيق أنشطة البرنامج (١٠)أسابيع؛ اعتباراً من الأربعاء الموافق (٢٠٠٨/١١/٥م)، وحتى الأربعاء الموافق(٢٠٠٩/١/١٤م).

٢-تطبيق بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال ومقياس التأمل في الممارسات على طالبات مجموعة الدراسة(بمصر والسعودية)بعدياً

تم التطبيق البعدي للأدوات المشار إليهما بنفس الطريقة المتبعة في التطبيق القبلي؛ بحيث استغرق التطبيق البعدي على كل مجموعة من مجموعات الطالبات المصريات(٣)ساعات، يوم الأربعاء الموافق (٣١ /٢٠٠٨/١٢م).واستغرق التطبيق البعدي على كل مجموعة من مجموعات الطالبات السعوديات (٣)ساعات، وتم على مدار أسبوعين؛ يومي الأربعاء الموافق (٢٠٠٩/١/٢١م)، والأربعاء الموافق(٢٠٠٩/١/٢٨م).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحقق من فاعلية البرنامج المقترح؛ والتي تم التحقق منها من خلال مؤشرات كمية؛وهي: دلالة الفرق بين متوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطين، وحجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) للفرق الدال بين المتوسطين، ومعامل ارتباط "بيرسون"، إلى جانب مؤشرات كيفية تمثلت في تحليل استجابات الطالبات على بطاقة تقييم البرنامج.

(٢) لم يتم التطبيق في الأسبوع من(٢٠٠٨/١٢/٦م)، وحتى (٢٠٠٨/١٢/١١م)؛ نظراً لإجازة عيد الأضحى المبارك.

أولاً-النتائج الخاصة بتنمية مهارات التعليم الفعال

١- **نتائج اختبار صحة الفرض الأول**، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة على كل مهارة من مهارات التعليم الفعال ومجموع المهارات؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples, ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η2) (رشدي منصور, ١٩٩٧, ص ٦٩)؛ جاءت النتائج كما بجدول(٨)؛ لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من مهارات التعليم الفعال ومجموع المهارات ككل, دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي, كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن للبرنامج المقترح حجماً تأثيرياً كبيراً (η2>o.14) في تنمية مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المصريات بمجموعة الدراسة؛ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- **نتائج اختبار صحة الفرض الثاني**، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات السعوديات بمجموعة الدراسة على كل مهارة من مهارات التعليم الفعال ومجموع المهارات؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples, ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η2) جاءت النتائج كما بجدول(٩)؛ لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من مهارات التعليم الفعال ومجموع المهارات ككل, دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدى, كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن للبرنامج المقترح حجماً تأثيرياً كبيراً (η2> o.14) في تنمية مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة؛ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

جدول(٨)

دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال

المهارة الأساسية	المهارات الفرعية	مجموعة الطالبات المعلمات المصريات (ن=٣٦)				قيمة "ت" ودلالتها	قيمة مربع ايتا(١)	مقدار حجم التأثير
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التخطيط للنشاط	اختيار موضوع النشاط	١,٤٢	٠,٥٠٠	٤,٥٣	٠,٥١	٢٨**	٠,٩٦	كبير
	صياغة أهداف النشاط	١,٩٤	٠,٣٣	٤,٨٠	٠,٤٠	٣١,٦٤**	٠,٩٧	كبير
	تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	١,١٩	٠,٤٠	٤,٦٩	٠,٤٧	٣٧,٤٦ **	٠,٩٨	كبير
	اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	١,١٧	٠,٣٨	٣,٦٧	٠,٥٩	٢٢,٩١ **	٠,٩٤	كبير
	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	١,٧٨	٠,٤٢	٤,٥٠	٠,٥٠	٢٦,٥٧ **	٠,٩٧	كبير
	تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	١,١٤	٠,٣٥	٤,٤٧	٠,٥١	٣٤,١٦ **	٠,٩٧	كبير
	تنظيم قاعة النشاط	١,٣٣	٠,٤٨	٤,٣١	٠,٤٧	٢٧,٢٧ **	٠,٩٦	كبير
تنفيذ النشاط	التهيئة	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٥٨	٠,٥٠	٣٤,٧٧**	٠,٩٧	كبير
	عرض محتوى النشاط	١,٠٧	٠,٢٨	٤,٦٩	٠,٤٧	٣٩,٤٥**	٠,٩٨	كبير
	الاتصال	١,٠٣	٠,١٧	٤,٦٤	٠,٤٩	٤٣,٨٢ **	٠,٩٨	كبير
	الدافعية والتعزيز	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٥٦	٠,٥٠	٣٧,٤٦ **	٠,٩٨	كبير
	استخدام الوسائل التعليمية	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٥٠	٠,٥١	٣٧,٠٥ **	٠,٩٨	كبير
	طرح الأسئلة	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٦٤	٠,٤٩	٤٣ **	٠,٩٨	كبير
	الخاتمة	١,٠٢	٠,١٧	٤,٧٥	٠,٤٤	٤٩,١٧ **	٠,٩٩	كبير
تقويم تعلم الأطفال	استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٧٢	٠,٤٥	٤١,١٦ **	٠,٩٨	كبير
	إشراك الأطفال في التقويم	١,٠٦	٠,٢٣	٤,٦٤	٠,٤٨	٤٣ **	٠,٩٨	كبير
	تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	١,٠٢	٠,١٧	٤,٧٥	٠,٤٤	٤٩,٧١ **	٠,٩٩	كبير
	معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	١,٠٨	٠,٢٨	٤,٨٧	٠,٤٢	٤٢,٢٤ **	٠,٩٨	كبير
مجموع مهارات التعليم الفعال		٢١,٥٦	١,٦٦	٨٢,٢٢	٢,٤١	١٣٣,٠٤**	١	كبير

(١) تم حساب قيم مربع ايتا لمجموعة الطالبات المصريات بدرجات حرية (٣٥)

**دالة عند مستوى(٠,٠١).

جدول(٩)

دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال

المهارة الأساسية	المهارات الفرعية	مجموعة الطالبات المعلمات السعوديات(ن=٤٧)				قيمة "ت" ودلالتها	قيمة مربع إيتا(١)	مقدار حجم التأثير
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التخطيط للنشاط	اختيار موضوع النشاط	١,٤٧	٠,٥٠٠	٤,٥٧	٠,٥١	٣٠,٤٧**	٠,٩٥	كبير
	صياغة أهداف النشاط	١,٩٦	٠,٢٩	٤,٧٧	٠,٤٠	٣٥,٨٤**	٠,٩٧	كبير
	تحديد طرق وأساليب التعليم والتعلم	١,١٩	٠,٣٩	٤,٦٨	٠,٤٧	٤٠,٨٩ **	٠,٩٧	كبير
	اختيار وإعداد الأدوات والوسائل	١,١٩	٠,٣٩	٣,٦٨	٠,٥٩	٢٦,٠٥ **	٠,٩٣	كبير
	تحديد إجراءات تنفيذ النشاط	١,٨٣	٠,٣٧	٤,٥٥	٠,٥٠	٣٢,٢٦ **	٠,٩٥	كبير
	تحديد وإعداد أساليب وأدوات التقويم	١,١٩	٠,٣٩	٤,٤٧	٠,٥١	٣٦,٥٢ **	٠,٩٦	كبير
	تنظيم قاعة النشاط	١,٣٤	٠,٤٧	٤,٤٠	٠,٤٧	٣٢,٨٥ **	٠,٩٥	كبير
تنفيذ النشاط	التهيئة	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٦٦	٠,٤٧	٤٣,٢٧**	٠,٩٧	كبير
	عرض محتوى النشاط	١,٠٦	٠,٢٤	٤,٧٠	٠,٤٦	٤٧,١٩**	٠,٩٧	كبير
	الاتصال	١,٠٢	٠,١٤	٤,٦٤	٠,٤٨	٥٠,٤٧ **	٠,٩٨	كبير
	الدافعية والتعزيز	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٥٥	٠,٥٠	٤٤,٠٣ **	٠,٩٧	كبير
	استخدام الوسائل التعليمية	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٤٩	٠,٥٠	٤٣,٤٣ **	٠,٩٧	كبير
	طرح الأسئلة	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٦٤	٠,٤٨	٤٩,٧٠**	٠,٩٨	كبير
	الخاتمة	١,٠٢	٠,١٤	٤,٧٤	٠,٤٤	٥٦,٤٦ **	٠,٩٨	كبير
تقويم تعلم الأطفال	استخدام أساليب وأدوات التقويم بشكل مناسب لتحديد مدى تحقق الأهداف	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٧٢	٠,٤٥	٤٨,٩٧ **	٠,٩٨	كبير
	إشراك الأطفال في التقويم	١,٠٤	٠,٢٠	٤,٦٦	٠,٤٧	٥٠,٤٧**	٠,٩٨	كبير
	تعزيز نقاط القوة لدى الأطفال	١,٠٢	٠,١٤	٤,٧٧	٠,٤٢	٥٨,٢٥ **	٠,٩٨	كبير
	معالجة نقاط الضعف لدى الأطفال	١,٠٦	٠,٢٤	٤,٧٧	٠,٤٢	٥٠,٠٥ **	٠,٩٨	كبير
مجموع مهارات التعليم الفعال		٢١,٦١	١,٥٥	٨٢,٤٦	٢,٣٢	١٥٩,١٨**	١	كبير

(1) تم حساب قيم مربع إيتا لمجموعة الطالبات السعوديات بدرجات حرية (٤٦).

**دالة عند مستوى(٠,٠١).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بتنمية مهارات التعليم الفعال

تعزي الباحثتان نتائج التحقق من صحة الفرضين الأول والثاني-والتي أكدت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعليم الفعال لدى الطالبات المعلمات(بمصر والسعودية)- إلى أن الأنشطة التدريبية التي اعتمد عليها برنامج الدراسة الحالية, قد ساعدت على:

أ- تدريب الطالبات على تحليل المحتوى في مجال محتوى منهج الروضة المرتبط بالمقرر(مجال اللغة أو مجال العلوم)، مما ساعدهن في صياغة الأهداف السلوكية بدقة، واختيار طرق التعليم والتعلم المناسبة للموقف التعليمي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (حسب الله،٢٠٠١).

ب- قيام الطالبات بمشروعات فردية وجماعية لتصميم وسائل وألعاب يدوية وإلكترونية لتحقيق أهداف محددة، مما ساهم في تدريبهن على مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية في ضوء المعايير الخاصة بذلك، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة(الأشقر،١٩٩٧).

ج- تدريب الطالبات على إعداد خطط أنشطة مكتوبة، مع تشجيعهن على التقييم الذاتي لخططهن في ضوء معايير الخطة النموذجية، وإمدادهن بالتغذية الراجعة من قبل الباحثتين والأقران، مما ساهم في تمكنهن من مهارات إعداد خطة النشاط متكاملة العناصر، ويتفق ذلك مع دراسة(نصر،٢٠٠٧).

د- استخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم النشط في تدريب الطالبات على مهارات التعليم الفعال؛ مما ساهم في تعلمهن العميق لهذه المهارات، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "جوردون" (Gordon, 2000) ، و"جوردون وديبوس" (Gordon & Debus, 2000) ، و(المجادي وفرماوى،٢٠٠١).

هـ- تدريب الطالبات المعلمات على إعداد واستخدام أدوات تقييم متنوعة مرتبطة بالأهداف، مع تدريبهن على بناء ملف إنجاز الطفل (البورتفوليو) في ضوء معايير بنائه، واستخدامه من خلال خبرات مرتبطة بتمثيل الأدوار؛ مما ساهم في تمكنهن من مهارات التقويم الشامل والمستمر لأداء الأطفال، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "هالام" وآخرون (Hallam et al., 2007) .

و- إتاحة الفرصة للطالبات المعلمات للعمل في مجموعات تعاونية لأداء مهام مرتبطة بممارسات تعليمية محددة، مما ساعدهن على الاستفادة من خبرات بعضهن البعض داخل المجموعة الواحدة، بالإضافة إلى خلق نوع من التنافس الإيجابي بين المجموعات المختلفة، ساهم في ابتكار ممارسات تعليمية فعالة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "لامسون" وآخرون (Lamson et al. , 2003) ، ودراسة "موران"(Moran,2007) .

ثانياً- النتائج الخاصة بتنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية

٣-نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التأمل في الممارسات التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة على كل مهارة من مهارات التأمل في الممارسات التعليمية ومجموع المهارات؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples, ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) جاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة على مقياس التأمل في الممارسات التعليمية

م	مهارات التأمل في الممارسات التعليمية	مجموعة الطالبات المعلمات المصريات (ن=٣٦)				قيمة "ت" ودلالتها	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التخطيط الذاتي	٧,٣٩	١,٠٤	١٥,٦٧	١,٠٦	٥٠,٩٧ **	٠,٩٨	كبير
٢	المراقبة الذاتية	١٥,٨٩	١,٢٥	٣١,٧٨	١,٨٢	٤١,١٨ **	٠,٩٧	كبير
٣	التقويم الذاتي	٩,٢٢	١,١٧	٢٠,٢٨	١,٢٣	٣٢,٩٤ **	٠,٩٦	كبير
	مجموع المهارات	٣٢,٥٠	٢,٧٨	٦٧,٧٢	٢,٣٢	٥٣,٩٩ **	٠,٩٨	كبير

وتوضح بيانات الجدول السابق أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من مهارات التأمل في الممارسات التعليمية ومجموع المهارات ككل، دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن للبرنامج المقترح حجماً تأثيرياً كبيراً ($\eta 2$>o.14) في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة؛ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

**دالة عند مستوى(٠,٠١).

٤- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التأمل في الممارسات التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة على كل مهارة من مهارات التأمل في الممارسات التعليمية ومجموع المهارات؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples, ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η2) جاءت النتائج كالتالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة على مقياس التأمل في الممارسات التعليمية

م	مهارات التأمل في الممارسات التعليمية	مجموعة الطالبات المعلمات السعوديات (ن=٤٧)				قيمة "ت" ودلالتها	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التخطيط الذاتي	٧,٣٠	٠,٩٩	١٥,٦٤	٠,٩٨	٦٠,٨٩ **	٠,٩٩	كبير
٢	المراقبة الذاتية	١٥,٥٥	١,٢٩	٣١,٩١	١,٦٥	٤٩,٤٣ **	٠,٩٨	كبير
٣	التقويم الذاتي	٩,٠٨	١,٠٨	٢٠,٢٧	١,٢٢	٤١,٢٣ **	٠,٩٧	كبير
مجموع المهارات		٣١,٩٣	٢,٦٨	٦٧,٨٢	٢,٢١	٦٤,٣٥ **	٠,٩٩	كبير

وتوضح بيانات الجدول السابق أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من مهارات التأمل في الممارسات التعليمية ومجموع المهارات ككل, دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي, كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن للبرنامج المقترح حجماً تأثيرياً كبيراً (η2 >0.14) في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة؛ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بتنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية

تُعزي الباحثتان نتائج التحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع-والتي أكدت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات(بمصر والسعودية)- إلى أن الأنشطة التدريبية التي اعتمد عليها برنامج البحث الحالي, قد ساعدت على:

**دالة عند مستوى(٠,٠١).

أ- عرض حالات دراسية تتضمن ممارسات تعليمية خاطئة لبعض المعلمات، وتشجيع الطالبات على التقييم الناقد، مع توضيح الممارسات الملائمة، وذلك بشكل فردى أو في مجموعات تعاونية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "كاستن ورايت" (Kasten &Write, 1996) .

ب-تشجيع الطالبات على الاستجابة على الجرائد التأملية/بطاقات الانطباعات الذاتية، واستخدام التقارير الذاتية؛ مما ساهم في تدريبهن على استخدام أدوات متنوعة للتقييم الذاتي والممارسات التأملية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلاركى (Clarke, 2003)، ودراسة "إسكوجلو" (Isikoglu, 2007).

ج- قيام الطالبات ببناء ملف الإنجاز(البورتفوليو) في ضوء معايير بنائه بما يتضمنه من بطاقات تأملية جعلته بمثابة ملف للتأملات الذاتية؛ مما ساهم في تدريب الطالبات المعلمات على ملاحظة وتوثيق ممارساتهن التأملية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من: "سينج وسينج" (Seng & Seng ,1996)، و"جروم وماينونن-إسكلنن"(Groom & Maunonen-Eskelinen,٢٠٠٦) و"إدواردس" وآخرون (Edwards et al.,2007)، و"بطانية وآخرون" (Bataineh et al., 2007).

د- طرح مشكلات مرتبطة بممارسات تعليمية محددة، وتشجيع الطالبات على حلها بشكل تعاوني تأملي؛ مما ساهم في تدريب الطالبات على الممارسات التأملية التعاونية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "إدواردس وهامر" (Edwards & Hammer,2007).

هـ- ملاحظة ممارسات تأملية من قبل الأقران، مما ساهم في نمذجة مهارات التأمل في الممارسات أمام الطالبات المعلمات، وأعطى تدعيماً لهذه المهارات لدى بعض الطالبات اللاتي كن يواجهن بعض الصعوبات في القيام بالممارسات التأملية.

و- تقديم التغذية الراجعة الفورية في مواقف التعليم المصغر، في شكل حوارات بين الطالبة المعلمة وأقرانها والمعلم الجامعي؛ مما ساهم في توضيح ممارسات تأملية مختلفة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (L'Anson et al., 2003,P.1) من أن التغذية الراجعة في مواقف التعليم المصغر تسهم في نمو مداخل ناقدة ومتعمقة وحدسية لدى الطالبات المعلمات.

ز- تنوع استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تدريب الطالبات على مهارات التأمل في الممارسات التعليمية مما ساهم في تدريبهن على هذه المهارات في سياقات متنوعة، وتعلمهن تلك المهارات بطرق ذات معنى، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة" دانا وويستكوت" (Dana & Westcott ,1996)

ثالثاً-النتائج المتعلقة بعلاقة مهارات التعليم الفعال بمهارات التأمل في الممارسات التعليمية

٥- نتائج اختبار صحة الفرض الخامس، والذي ينص على أنه:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس التأمل في الممارسات التعليمية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق, تم حساب دلالة الارتباط بين درجات الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة، في التطبيق البعدي على مجموع مهارات التعليم الفعال, ودرجاتهن على مجموع مهارات التأمل في الممارسات التعليمية؛ باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation, وجاءت النتائج كما بجدول (١٢)؛ لتوضح أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت(٠,٣٧), ودالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥), وعلى هذا فقد تحققت صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة.

جدول (١٢)

دلالة الارتباط بين مهارات التعليم الفعال و مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات المصريات بمجموعة الدراسة

المجموعة	العدد	قيمة معامل ارتباط بيرسون ودلالته
الطالبات المصريات	٣٦	*٠,٣٧

٦- نتائج اختبار صحة الفرض السادس، والذي ينص على أنه:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة،على بطاقات تقييم مهارات التعليم الفعال، ومقياس التأمل في الممارسات التعليمية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق, تم حساب دلالة الارتباط بين درجات الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة، في التطبيق البعدي على مجموع مهارات التعليم الفعال, ودرجاتهن على مجموع مهارات التأمل في الممارسات التعليمية؛ باستخدام معامل إرتباط بيرسون Pearson Correlation, وجاءت النتائج كما بجدول (١٣)؛ لتوضح أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (٠,٣٣), وهى دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥), وعلى هذا فقد تحققت صحة الفرض السادس من فروض الدراسة.

جدول (١٣)

دلالة الارتباط بين مهارات التعليم الفعال و مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات السعوديات بمجموعة الدراسة

المجموعة	العدد	قيمة معامل إرتباط بيرسون ودلالته
الطالبات السعوديات	٤٧	*٠,٣٣

*دال عند مستوى(٠,٠٥).

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بعلاقة مهارات التعليم الفعال بمهارات التأمل في الممارسات التعليمية

تُعزي الباحثتان نتائج التحقق من صحة الفرضين الخامس والسادس-والتي أكدت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية بشكل متكامل ومتوازن لدى الطالبات المعلمات(بمصر والسعودية)؛ بحيث كان تحقيق الطالبة لمستوى متقدم في مهارات التعليم الفعال للطفل, مقترناً بتحقيقها لمستوى متقدم في مهارات التأمل في الممارسات التعليمية (علاقة طردية)- إلى أن الأنشطة التدريبية التي اعتمد عليها برنامج الدراسة الحالية, قد ساعدت على:

تدريب الطالبات المعلمات على الممارسات الملائمة في تعليم الطفل، بشكل متكامل مع طرائق متنوعة للتقويم الذاتي المستمر لهذه الممارسات، سواء بشكل فردي أو تعاوني، مما أحدث ترابطاً بين المتغيرين بطرق ذات معنى، بحيث كان دعم النمو في أحدهما مدعماً لنمو الآخر، وذلك في ضوء معايير تمثل أطراً مرجعية، ومؤشرات للنمو المهني للطالبة المعلمة.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من : "فيريرو" (Ferraro,2003)، و "هايو" (Hao,2000)، و"جيوجان وآخرون" (Geoghegan et al., 2004) ، و"برودريك وهونج" (Broderick & Hong, 2005) ، و"ترودييو وهارل" (Trudeau & Harle ,2006) ، و"إدواردس وهامر" (Edwards & Hammer,2007).

رابعاً:بعض نتائج تحليل استجابات الطالبات المعلمات على بطاقة تقييم البرنامج

أعطت نتائج تحليل استجابات الطالبات المعلمات المصريات والسعوديات فيما يتعلق بأوجه استفادتهن من البرنامج، بعض المؤشرات على فاعلية البرنامج، حيث أوضحت الطالبات أن البرنامج قد أفادهن في:

أ- الاقتناع بأهمية المعايير في مساعدة معلمة الروضة على القيام بمهامها بدرجة عالية من الجودة، حيث أوضحت الطالبات أنهن شعرن في البداية بصعوبة موضوع المعايير وما ارتبط بها من مصطلحات، وأحسسن أنها عبء جديد عليهن في المقرر عن زميلاتهن في العام الماضي، إلا أنهن -من خلال أنشطة البرنامج-اقتنعن بأهميتها في مساعدتهن على تحديد مدى جودة ما يقومون به من ممارسات، وخاصة مع وجود بطاقات لتقييم الأداء في ضوء هذه المعايير؛ بحيث تساعدهن على التعرف على صحة أو خطأ ما يقمن به من ممارسات وتصحيحه، بدلاً من التعرض-على حد قولهن-لمواقف محرجة عندما يقوم الآخرين بلفت نظرهم إلى الأخطاء التي وقعن فيها، وهى-كما تم التوضيح لهن في البرنامج- تعتبر بمثابة

مرايا يقمن بالنظر فيها لمعرفة أفضل الجوانب، والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، والقيام بالتحسين الذاتي.

ب-التعلم من بعضهن البعض من خلال مجموعات العمل التعاونية، والتي أتاحت الفرصة لهن للعمل للحوار والتعلم من بعضهن البعض، أو كما ذكرن "مذاكرة جماعية"، وهي فرصة لا تتاح لهن كثيراً .

ج-تغيير مفهومهن الخاطئ عن ملف الإنجاز، والتعرف على كيفية بناء ملف الإنجاز الخاص بهن، والتعرف على كيفية توثيق إنجازاتهن بشكل جيد، مع وجود بطاقة تقييم ملف الإنجاز في ضوء معاييره.

د-الاستفادة من التطبيقات التي قمن بعملها في البرنامج الحالي في التدريب الميداني لاحقاً، وذلك بالإضافة إلى ما حصلن عليه من أفكار لأنشطة ووسائل متنوعة يمكن أن ينفذنها في الإجازة الصيفية؛ استعداداً للتدريب الميداني في العام القادم.

هـ- الشعور باحترام آرائهن، ووضعها في الاعتبار، وذلك من خلال البطاقة التي كانت تطبق عقب كل نشاط (بطاقة تقييم النشاط التدريبي)، والتي يتم التعقيب عليها في المرة اللاحقة.

و- التعرف على طرق وأساليب تعلم جديدة تم تطبيقها عليهن في البرنامج، وحفزهن على التفكير في ممارسات مرتبطة بكيفية استخدامها مع الأطفال بما يتناسب معهم.

ز- إحساس الطالبات بمسئولياتهن الكاملة نحو المقرر في اختيار الموضوعات وتقديمها، والمشاركة الفاعلة في إبداء الرأي حول تقييم أنفسهن وغيرهن ؛ مما أدى إلى تحفيزهن للعمل، والتنافس البناء والرضا عما يدرسنه، حتى ولو كان في نفس الإطار الذي يدرسنه في مجموعات تعلم تقليدية أخرى.

التوصيات والمقترحات

أ-التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثتان بالتوصيات التالية:

١. العمل على نشر ثقافة المعايير في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، وتوعية الطالبات بأهميتها، ودورها كمؤشرات للنمو المهني.

٢. مشاركة الخبرات في مجال إعداد معلمة رياض الأطفال على المستوى الإقليمي؛ من خلال إعداد برامج تدريبية للطالبات المعلمات، يمكن تطبيقها من خلال مقررات مختلفة، وتجريبها في دول عربية مختلفة.

٣. تفعيل المعايير القومية لرياض الأطفال من خلال الجانب العملي/التطبيقي للمقررات المختلفة؛ بحيث يتم تدريب الطالبات على الممارسات المرتبطة بتلك المعايير، بما يتفق وطبيعة المقرر.

٤. استخدام تنوع من استراتيجيات التعلم النشط، في مقررات برامج إعداد المعلمة.
٥. تضمين الجانب العملي /التطبيقي للمقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، لتدريبات تساعد الطالبات المعلمات على التأمل الناقد لممارساتهن التعليمية، وممارسات أقرانهن بطرق موضوعية.
٦. تضمين دليل الطالبة معلمة رياض الأطفال لإرشادات تساعدها على القيام بأنشطة وممارسات تأملية جنباً إلى جنب مع الممارسات التعليمية، مع تقديم الأدوات والمقاييس التي تساعد الطالبة المعلمة على تقييم ممارساتها التأملية.
٧. استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) كأداة لتقويم الطالبات المعلمات في المقررات المختلفة، وتدريب الطالبات المعلمات على بنائه في ضوء المعايير الخاصة به، مع توظيفه في تشجيع الطالبات على التقويم التأملي لانجازاتهن /أعمالهن من خلال المقرر.
٨. الاهتمام بالممارسات التأملية للطالبات المعلمات في خبرات التدريب الميداني، باعتبارها جانباً أساسياً في تقييم أداءات الطالبات.

ب-المقترحات

في إطار الدراسة الحالية، وفى ضوء النتائج، ظهرت بعض التساؤلات، والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح عدة دراسات مستقبلية؛ من أهمها:

١. استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال.
٢. استخدام مهام التقييم الحقيقي/الأصيل في تنمية بعض مهارات التعليم الفعال وعمليات التفكير لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال.
٣. برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية الكفاءة التدريسية(التعليمية) الذاتية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال.
٤. برنامج لتدريب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الأطفال.
٥. برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على مهارات التأمل في الممارسات التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأشقر، محمد(١٩٩٧)."برنامج لتدريب طالبات شعبة رياض الأطفال على إنتاج الألعاب التربوية واستخدامها".**المؤتمر العلمي الخامس بكلية التربية جامعة حلوان:التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل**، مج٣، ص ص٥٠٧-٥٤٦.

الحارثي، إبراهيم(١٤٢٢هـ). **تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني**. الرياض: مكتبة الشقري.

المجادى، حياة و فرماوى ، فرماوى (٢٠٠١)."**واقع إدارة وتنظيم الطالبة المعلمة بكلية التربية الأساسية للمواقف التعليمية المتنوعة برياض الأطفال**".**مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات**،ع٤٧،فبراير،ص ص٣١-٦٤.

الهويدى، زيد(٢٠٠٢).**مهارات التدريس الفعال**.العين:دار الكتاب الجامعي.

الوكيل، حلمى والمفتى، محمد (١٩٩٢). **المناهج: مفهومها- أسسها- عناصرها تنظيماتها**. القاهرة: دار الكتاب الجامعى.

أوسترمان و كوتكامب (٢٠٠٢) . **الممارسة التأملية للتربويين : مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها**. ترجمة: منير الحوراني. العين : دار الكتاب الجامعي.

بارسونز، ريتشارد وبراون، كامبرلى(٢٠٠٥).**المعلم:ممارس متأمل وباحث إجرائي**. ترجمة:على الحسناوى وهاشل الغافرى، غزة:دار الكتاب الجامعي.

بدير، كريمان (٢٠٠٨).**التعلم النشط**.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_____ وصادق، إميلى (١٩٩٦)." تجريب التعليم المصغرMicroteaching كاستراتيجية لتقويم أداء الطالبة المعلمة في أنشطة العلوم لمرحلة رياض الأطفال".**حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية(القسم التربوى)**،ع٣،ص ص١٦٠-١٧٧.

براون، جورج(٢٠٠٥).**التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**(ط٢).ترجمة: محمد البغدادي وهيام البغدادي.القاهرة:دار الفكر العربي.

حسب الله، محمد (٢٠٠١). "فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال". كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة. **متاح على:**
http://www.gulfkids.com/pdf/Tanm_Mahrat.pdf
مسترجع بتاريخ ٢٥ يوليو ٢٠٠٨.

خطاب،على(٢٠٠٠). **الطرق العلمية لدراسة الطفل**. الجيزة: مطبعة العمرانية.

خليل،عزة(٢٠٠٦).**مناهج أطفال ما قبل المدرسة**.القاهرة:دار الفكر العربي.

سعادة، جودت وعقل فواز وإشتية، جميل وزامل، مجدى وأبو عرقوب، هدى (٢٠٠٦).**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**.عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع

عبد السلام،عبد السلام(٢٠٠٦).أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

عرفان، خالد(٢٠٠٥).التقويم التراكمي الشامل البورتفليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا. القاهرة:عالم الكتب.

قنديل، محمد وبدوي، رمضان(٢٠٠٣).أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة.عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كامل، مصطفى(٢٠٠٤)."التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم". المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم, مج٢, ص ص ٨٣١- ٨٥٠.

كوستانتينو، باترشيا ودولورينزو، مارى (٢٠٠٤).ملف الإنجاز المهني:دليل المعلم للتميز.ترجمة:محمد طالب سليمان،غزة:دار الكتاب الجامعى.

منسي،عبير وفاطمة السلمي(٢٠٠٨). "تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي". المؤتمر العلمي الرابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة : تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي.

منصور، رشدي (١٩٩٧). "حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية". المجلة المصرية للدراسات النفسية, مج٧, يونيه, ص ص ٥٧- ٧٥.

نصر، محمد كمال (٢٠٠٨). "فعالية التغذية الراجعة في تطوير الخطة التعليمية برياض الأطفال".دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج١١، أبريل، ص ص ٥٧- ٧٥.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨).المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bataineh, R.; Al-Karasneh, S.; Al-Barakat, A. (2007). "Jordanian Pre-service Teachers' Perceptions of the Portfolio as a Reflective Learning Tool". **Asia-Pacific Journal of Teacher Education,** Vol. 35, No. 4, pp.435-454.

Bonwell, C. & Eison, J.(1991). "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom".ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC,George Washington Univ. **ERIC No. ED340272**

Broderick, J & Hong, S. (2005)."Inquiry in Early Childhood Teacher Education: Reflections on Practice". The Constructivist, Vol.16, No.1 **Available at: http://www.odu.edu/educ/act/ journal/ vol16no1/ broderick. pdf,** Retrieved 10 November 2007.

Buena Vista Univerisity(2003)."Pre-Kindergarten Education Student Teaching Handbook". **Available at:http://www2 .bvu.edu/ academics / education/teachered/documents/pre-Kstudent Teaching_ handbook.doc,** Retrieved 15 January 2008.

Center for Support of Teaching and Learning(2005). "Reflective Practice". Syracuse University. **Available at: http://cstl.syr.edu / cstl2** Retrieved 23 August 2008.

Charles Sturt University (2008)." 5th Semester Early Childhood Handbook" Faculty of Education. **Available at http://www.csu. edu.au /faculty educat/pep/courses/documents/handbooks/early-childhood/Pre-2008-General-Handbook-BEdEC.pdf** Retrieved 15 August 2008.

Clarke, Maggie(2003)." Reflection: Journals and Reflective Questions A Strategy for Professional Learning". Paper presented at the NZARE/AARE Conference Auckland, New Zealand29th November-3rd December. **Available at: http://www .aare .edu .au/03pap / cla03134.pdf,**Retrieved 23 August 2008.

Clarke, Matthew (2006). "Reflective Practice: a Foundation for Action Research and Effective Teaching". **Available at: http://www.hct.ac.ae/PDFs/ AR20_20pp11_19.pdf,**Retrieved 23 August 2008.

Dana, N.& Westcott, L.(1996)." Creating Opportunities for Prospective Elementary and Early Childhood Teacher Reflection, Simulations, Teaching Cases, Portfolios, and More".Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators ,St. Louis, MO, February, **ERIC No. ED 392744**

Dee Fink, L.(1999)."Active Learning". University of Oklahoma Instructional Development Program. **Available at: http://honolulu .hawaii. edu/ intranet/committees/FacDevCom/guidebk /teachtip/ teachtip.htm,** Retrieved 23 August 2008.

Duff, R. ; Brown, M. ; Van Scoy, I. (1995). "Reflection and Self- Evaluation: Keys to Proferssional Development". **Young Children,** Vol. 50, No.4, pp.81-88.

Eastern Mennonite University (2008). "The Reflective Teaching Model". **Available at: http://www.emu.edu/ education/model .html #reflectchgmod,** Retrieved 23 August 2008.

Edwards, C.; Churchill, S.; Gabriel ,M.; Heaton,R.; Jones-Branch , J.; Marvin, C. ; Rupiper, M. (2007). "Students Learn about Documentation throughout Their Teacher Education Program". Early Childhood Research & Practice (ECRP) Vol. 9 No. 2 **Available at : http : // ecrp .uiuc. edu/ v9n2 /edwards .html,** Retrieved 23 August 2008.

Edwards, S.& Hammer M.(2007)." Problem Based Learnning in Early Childhood and Primary Pre-Service Teacher Education: Identifying the Issues and Examining the Benefits". Australian Journal of Teacher Education, May, **Available at: http://ajte. education. ecu.edu. au/ issues/PDF/322/ Edwards.pdf** Retrieved 23 August2008

Ferraro, J.(2000)." Reflective Practice and Professional Development" **ERIC No.ED449120**

Flinders University(2005)."Tools for Reflective Practice". **Available at: http://ehlt.flinders.edu.au/education/DLiT/reflect /Tools for reflective practice.pdf** Retrieved 25 September 2008.

Frank, P.(1999). "Becoming a Reflective Teacher". ASCD Catalyst, Association for Supervision and Curriculum Development **Available at: http://www.ascd.org** Retrieved 15 Februry 2008

Geoghegan, N.; Geoghegan, D.; O'Neill, S.; White, R.(2004) "Preservice Early Childhood Teachers' Self Efficacy, Teacher Preparedness and Facilitating Children's Learning of Concepts in Multiple Contexts". University of Southern Queensland. **Available at: http://www.aare.edu.au/04pap/geo041041.pdf,** Retrieved 23 August 2008.

Gordon, C. (2000)." Encouraging the Development of Deeper Learning and Personal Teaching Efficacy: Effects of Modifying the Learning Environment in a Preservice Teacher Education Program". A Doctoral thesis, University of Sydney. **Available at: http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream /2123 /511/1/adt-NU2003 1211. 15500 60 2 whole.pdf** Retrieved 15 December 2008

_____& Debus, R.(2002)."Developing Deep Learning Approaches and Personal Teaching Efficacy within a Preservice Teacher Education Context". **British Journal of Educational Psychology,** Vol. 72, No.4, pp.483-511.

Governors State University(2008). "Student Teacher Handbook: Early Childhood Education". **Available at: http://www. govst.edu/ uploadedFiles /EDEC ST Handbook July2008.pdf** Retrieved 25 November 2008.

Groom, B. & Maunonen-Eskelinen, I.(2006). "The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland". **Teaching in Higher Education,** Vol. 11, , No. 3, pp.291-300.

Grossman, S. & Williston, J. (2001)."Strategies for Teaching Early Childhood Students to Connect Reflective Thinking to Practice". Association for Childhood Education International. **Available at: http://www.thefreelibrary.com/Childhood+Education / 2001/June/22-p5216,** Retrieved 23 August 2008

Hallam,R.; Grisham-Brown, J.; Gao, X.; Brookshire, R.(2007). "The Effects of Outcomes-Driven Authentic Assessment on Classroom Quality".Early Childhood Research & Practice (ECRP)Vol. 9 No. 2 **Available at: http://ecrp.uiuc.edu/v9n2 /hallam.html** , Retrieved 23 August 2008.

Han, E.P. (1995). " Reflection is Essential in Teacher Education". **Childhood Education**, Vol.71,pp.228-230.

Hao, Y.(2000)."Relationship between Teachers' Use of Reflection and Other Selected Variables and Preschool Teachers' Engagement in Developmentally Appropriate Practice" **.ERIC No. ED450881**

Harrington, H. & Garrison,J.(1992)."Cases as Shared Inquiry:A Dialogical Model for Teacher Education".**American Educational Research Journal,**Vol.29,pp.715-735.

Holst, J.(2003). "Implementing Project-Based Learning in Pre- Service Teacher Education". **Available at: http://surveys.canterbury. .ac.nz/ herdsa03/pdfsnon/N1085.pdf** Retrieved 23 August 2008.

Hyun, E. (2001)." How do we Prepare Future Early Childhood Teachers for Developmentally and Culturally Appropriate Practice (DCAP) among Seven Different States in U.S.?". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association ,Seattle, WA, April 10-14, **ERIC No. ED451943**

Isikoglu, N.(2007)."The Role of Reflective Journals in Early Childhood Pre-Service Teachers' Professional Development". Educational Sciences: Theory and Practice, Vol.7, No.2, pp.819-825 **ERIC No. EJ796225**

Kansas University (2009). "Using Class Time Well :Active Learning KU Center for Teaching Excellence. **Available at :http://www.cte.ku. edu/ teachingQuestions** Retrieved 20 January 2009.

Kasten, B.& Write, J.(1996). "Engaging Preservice Teachers in Collaborative Inquiry through the Development of Individual Case Studies". Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators ,76th, St. Louis, MO, February 24-28. **ERIC No. ED 395908**

Kasten, B.; Wright, J.; Kasten,J. (1996)."Helping Preservice Teachers Construct their own Philosophies of Teaching through Reflection". Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Early Childhood Teacher Educators ,Dallas, TX, November 20. **ERIC No. ED402072**

Kuther, T.(2009). "Active Learning". Learning College Teaching Teaching Tips, **Available at: http://gradschool.about .com/cs/ teaching/ a/ teachtip .htm** Retrieved 20 January 2009.

Lamson, S.; Aldrich, J.; Thomas, K.(2003)." Using Social Inquiry Strategies To Enhance Teacher Candidate Dispositions". Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Teacher Educators ,Jacksonville ,FL,February15-19.**ERIC No.ED 474176**

L'Anson, J.; Rodrigues, S.; Wilson, G.(2003)." Mirrors, Reflections and Refractions: The Contribution of Microteaching to Reflective Practice". European Journal of Teacher Education, Vol. 26, No.2, pp.189-199. **ERIC No. EJ680054**

Machado, J. & Botnarescue, H. (2001). **Students Teaching: Early Childhood Practicum Guide** (4th ed). U.S.A: Delmar.

Marchant, G. (1999). "Metateaching: A Metaphor for Reflective Teaching". **Education,** Vol. 109, No.4, pp.487-.489.

Meek, A. (1991)." On Thinking about Teaching: A Conversation with Eleanor Duckworth". **Educational Leadership,** Vol.,48, No.6, pp. 30-34.

Miami Museum of Science (2001)." Forms of Alternative Assessment" **Available at: http://www.miamisci.org/ph/lpdefine.html** Retrieved 25 September 2008.

Moran, M.(2007). "Collaborative Action Research and Project Work: Promising Practices for Developing Collaborative Inquiry among Early Childhood Preservice Teachers". **Teaching and Teacher Education,** Vol.23, No.4, pp. 418-431

Moore, A. & Ash, A.(2002)" Reflective Practice in Beginning Teachers: Helps, Hindrances and the Role of the Critical other". Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September. **Available at: http://www.leeds.ac.uk/educol** Retrieved 25 September 2008

NAEYC (2007)." Professional Development: Educational Qualifications of Program Administrators and Teaching Staff, Building Better Futures for Children and the Profession" Beyond the Journal, Young Children on the Web , March. **Available at: http:// journal .naeyc.org /btj** Retrieved 23 August 2008

_____ (2008)." Draft core NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation Programs". National Association for the Education of Young Children. **Available at: http://www naeyc .org /about/position/draftprepstds0808.pdf** Retrieved 25 September 2008

Queensland Studies Authority (2006). " Professional Standards for Teachers and the Early Years Curriculum Guidelines". **Available at:http://education.qld.gov.au/staff/development/docs/early_years curriculum_ guidelines.doc,** Retrieved 23 August 2008.

Richards, J. (1990)."Towards Reflective Teaching".The Teacher Trainer–Back Articles. **Available at:http://www.Tttjournal.co .uk / uploads /File/back _articles/Towards Reflective Teaching.pdf** Retrieved 23 August 2008.

Seng,S. & Seng,T. (1996)."Reflective Teaching and the Portfolio Approach in Early Childhood Staff Development".Paper presented at Singapore and the Australian Association for Research in the Joint Conference of the Educational Research Association of Education ,Singapore, November 25-29. **ERIC No. ED411955**

Sparks-Langer, G.M.; Simmons, J.M.; Pasch, M.; Colton, A.; Starko, A. (1990). "Reflective Pedagogical Thinking: How can we Promote it and Measure it?". **Journal of Teacher Education**, Vol. 41, No.5, pp.23-32.

State University of New York (2007). "Student Teaching Handbook: Early Childhood Education, Childhood Education". **Available at: http://www. newpaltz.edu/elementaryed/ElemEd handbk . pdf** Retrieved 23 August 2008.

Sumsion, J.(2006)." Early Childhood Student Teachers ' Reflection on thier Professional Development and Practice : A longitudinal Study". A Doctoral thesis, University of Sydney, Australia. **Available http:// ses .library.usyd .edu.au/handle /2123/ 345**Retrieved 23 August 2008.

Sweigard, T. (2007). "Becoming a Reflective Practitioner as a Preservice Educator". e-Journal for Student Teachers and New Teachers. **Available at:http://www.ohioteachered.org/OATE /EJ2 Sweigard.doc** Retrieved 23 August 2008.

Teaching Expertise (2008)."Self-evaluation to improve Early Years Provision". **Available at: http://www.teachingexpertise. com/ publications/early-years -update-215** Retrieved 25 September 2008.

Teaching and Learning Center(2005)." How to Promote Active Learning in the Classroom".Temple University. **Aailable at: http://www.temple.edu/tlc /resources/handouts/Active Learning Agenda.pdf** Retrieved 23 August 2008.

The UK Centre for Legal Education(2008). "How can I introduce Reflective Practice into my Teaching?". University of Warwick, Coventry. **Available at: http://www.ukcle.ac.uk/resources / reflection /index . html** Retrieved 25 September 2008.

Trudeau, K.& Harle, A.(2006)." Using Reflection to Increase Children's Learning in Kindergarten". **Young Children**, Vol.61, No.4, pp.101-104.

University of Georgia(2007)."Student Teaching in Early Childhood Education" . **Aailable at: http://www.coe.uga.edu/syllabus /edec /EDEC 5460 _Bridges-Rhoads_F07.pdf** Retrieved 15 January 2008.

University of Pittsburgh(2005/2006). "Early Childhood Certification Program Handbook". **Available at: http://www. education.pitt.edu/ mispy/ forms/Early Childhood Education/Early Childhood Handbook . doc** Retrieved 15 January 2008.