معتقدات الطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة عن الممارسات الملائمة نمائيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية

إبراهيم أمين القريوتي* و أحمد حسن حمدان

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان جامعة أسيوط ، مصر/ جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استُلم بتاريخ: ٢٠١٤/٣/١١ عُدل بتاريخ: ٢٠١٥/٣/١٨ قُبل بتاريخ: ٢٠١٥/٤/٩

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من معتقدات الطالبات المعلمات تخصص طفل ما قبل المدرسة نحو الممارسات الملائمة نمائياً وعلاقة ذلك بالمعدل التراكمي، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من الفروق بين المستويات الدراسية المختلفة للطالبات في معتقداتهن المتعلقة بالممارسات الملائمة نمائياً لطفل ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة من الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج قسم طفل ما قبل المدرسة بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من مستويات دراسية مختلفة (سنة أولى وثانية وثالثة ورابعة). استخدمت الدراسة مقياس معتقدات المعلم الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي المنهج المتكامل/المنهج الاجتماعي–الثقافي، المهارات الموجهة من المعلم/المهارات المدرسية الأساسية، والتعلم المتمركز حول الطفل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد الثلاثة لمقياس معتقدات المعلم والدرجة الكلية والمعدل التراكمي للطالبات المعلمات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المستويات الدراسية المختلفة حيث كانت معتقدات طالبات السنة الثانية والثالثة والرابعة أفضل من معتقدات طالبات السنة الأولى على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

كلمات مفتاحية: المعتقدات، الطالبات المعلمات، الممارسات الملائمة نمائياً، مرحلة ما قبل المدرسة.

Student Teachers' Beliefs about Developmentally Appropriate Practices and Their Relationship with some Demographic Variables

Ibrahim A. Alqaryouti* & Ahmed H. Hemdan

Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman Assiut University, Egypt/ Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Abstract: The purpose of this study was to investigate female student teachers' beliefs towards developmentally appropriate practices (DAP) and the relationship between these beliefs and the GPA. It also aimed to investigate the differences in DAP beliefs among female student teachers at different years (1st through 4th year). Study sample consisted of 60 female students selected from the Early Child Education program at the College of Education, Sultan Qaboos University from different years (1st through 4th year). The study used the three subscales of teacher beliefs scale: (a) integrated/social-cultural curriculum, (b) teacher-directed/basic school skills and (c) child-centered learning. The results indicated a significant correlation at p=0.01 among the three TBS subscales, the total score and GPA. Significant differences were also found between the different years where the beliefs of the second, third and fourth year students were better than first year students beliefs on all subscales and the total score.

Keywords: Beliefs. Female student teachers, developmentally appropriate practices, preschool children.

*ibrahimq@squ.edu.om

الممارسات الملائمة نمائياً Developmentally Appropriate Practices (DAP):

لاقت الممارسات الملائمة نمائياً اهتماماً كبيراً فيما يزيد عن عشرين عاماً في تربية الطفل بمرحلة ما قبل المدرسة أو ما يطلق عليه التربية التي تركز على المتعلم أو الطفل child- or learner-centered education كرد فعل للسيطرة المتزايدة للممارسات التي تركز فقط على المعلم أو التلقين والتي تعد ممارسات غير ملائمة نمائياً Developmentally Inappropriate Practices (DIP) (Charlesworth, Hart, Burts, Mosley, and Fleege, 1993). وكان الدافع الرئيس لهذا الجهد هو الحاجة إلى التخلص من الآثار لما يطلق عليه الممارسات غير الملائمة أو تقليدية. (McMullen, 1999)

وتعرف الممارسات الملائمة نمائياً على أنها المعرفة المتعلقة بكيفية نمو وتعلم الأطفال (Bredekamp & Copple, 1997) ويقوم هذا المدخل على قدرة المعلمين على فهم النمو الفردي لكل طفل وتخطيط خبرات التعلم التي تدعم هذا النمو بناء على الاحتياجات الفردية. وتتطلب الممارسات الملائمة نمائياً أيضا من المعلمين أن يوازنوا بين تطبيق المعرفة العامة لنمو الطفل والمعرفة الخاصة التي يكتسبها المعلم عن طريق تأسيس علاقة بين كل طفل وعائلته. (Dodge, Colker, & Heroman. 2002)

وتستند الممارسات الملائمة نمائياً على عدد من الخلفيات النظرية إحداها النظرية البيئية Bronfenbrenner's ecological model. وتشير الممارسات الملائمة إلى أن كل من التعلم والنمو يحدثان ويتأثران بالمواقف الاجتماعية والثقافية (Bredekamp & Copple, 1997). ويسهم النموذج البيئى في الممارسات الملائمة نمائياً في المساعدة على فهم التأثيرات الثقافية التي تؤثر على كيفية تعلم الأطفال. ومن المفيد أن ننظر إلى نمو الطفل في سياق اجتماعي ثقافي sociocultural context. ويرى هذا النموذج أن الأسرة، والموقف التعليمي، والمجتمع، والبيئة لها تأثيرات على نمو الأطفال.

كما تستند مبادئ الممارسات الملائمة نمائياً على المدخل التفاعلي البنائي constructivist interactive (Bredekamp & Copple, 1997). وقد أورد بياجيه أن الأطفال الصغار يقومون ببناء كفاءاتهم الذهنية عن طريق التحدي وحل المشكلات عند معالجة الخبرات المحسوسة (Stipek & Byler, 1997) حيث ينهمك الأطفال في تطوير فهمهم من خلال هذه الخبرات. وهم يتعلمون بفاعلية من خلال الملاحظة والتفاعل مع الاطفال والكبار مثل الوالدين والمعلمين. وعلاوة على ذلك، فان اللعب هو الموقف الأول لملاحظة تكوين الاطفال للفهم والمعرفة (Chaille & Silvern, 1996). وتقوم نظرية النمو المعرفي لبياجيه على مراحل عدة، حيث يمر الاطفال خلال هذه المراحل بالتغيرات النمائية (Crain, 1992). وعندما يتم اكتساب المعلومات الجديدة، فإنها تضاف إلى البنى المعرفية schemas من خلال التمثيل، والموائمة، والتكيف (Singer & Revenson. 1997). والبنية المعرفية هي بناء معرفي يقدم نموذجاً للفعل أو السلوك. ويمثل التمثيل ادخال المعلومات واضافتها إلى القاعدة المعرفية الحالية، في حين تعني الموائمة التوفيق بين المعلومات الجديدة عندما يتم تقديمها. وتعد بمثابة مراجعة للمعلومات، ويعد التكيف بمثابة تنظيم المعلومات في بيئة ما والاضافة إلى الفهم الحالي. وقد نظر بياجيه إلى لعب الطفل على أنه وسيلة لزيادة النمو المعرفي، واعتقد أن الأطفال يسهمون بنشاط فعال في بناء معرفتهم وأنهم يتعلمون عن طريق العمل. (Singer & Revenson, 1997)

وأكد فايجوتسكي تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على المفاهيم التي نتعلمها وكيفي فهمنا لها. حيث يتيح اللعب للأطفال فرص استكشاف مسئوليات جديدة، والتفكير المجرد، والاتجاهات الأخرى في نموهم. ويقدم اللعب فرصة التفاعل مع الآخرين، وحل الصراعات، والتعامل مع المشاعر. ويؤكد هذا المنحى على مدى تركيز الممارسات الملائمة نمائياً على

اللعب والسماح للأطفال لاكتساب وممارسة هذه المهارات عن طريق التفاعل والتعلم من الاخرين. ويمكن للقائمين على برامج إعداد المعلم أن يسهموا في نمو معتقدات وممارسات المعلمين المهتمين بتعلم وتطبيق الممارسات الملائمة نمائياً (Haupt, Larsen, Robinson & Hart, 1995).

المعتقدات تجاه الممارسات الملائمة نمائياً:

منذ الثمانينات، استحوذ الاهتمام على دراسة المعتقدات التربوية للمعلمين كمؤشرات على سلوكات المعلمين الحقيقية في الحجرة الصفية (Fang, 1996; Kagan, 1992). وهذا ما أكدته أغلب نتائج البحوث، ولذا فإن معتقدات المعلم تعد بمثابة أدوات ذات ثقة للتأكد من دقة الممارسات الصفية. ويرى (Clark & Peterson, 1986) أن المعتقدات تؤلف جزءً من المعرفة العامة للمعلمين التي من خلالها يتمكن المعلم من إدراك ومعالجة وفهم المعلومات في الحجرة الدراسية وذلك من أجل اتخاذ القرارات. وهناك عدد من المصادر الممكنة لمعتقدات معلمي ما قبل المدرسة تشمل الخبرات الشخصية السابقة، التدريب والتعليم الرسمي، والسياق التدريسي الحالي (Charlesworth et al, 1993; McMullen, 1997).

وأدت البحوث الحديثة في الولايات المتحدة والتي أجريت على معتقدات وممارسات معلمي ما قبل المدرسة وركزت على المبادئ المشتقة من الممارسات الملائمة نمائياً والتي صاغها المجلس القومي لتربية الأطفال الصغار National Association of Education for Young إلى تطوير مقاييس المعتقدات والممارسات بناء على مفاهيم الممارسات الملائمة نمائياً DAP ومنها على سبيل المثال Charlesworth et al, 1991 and 1993) Teacher Beliefs Scale (TBS)، Instructional Activities Scale (IAS) وتم استخدام هذه المقاييس لدراسة المعتقدات الملائمة وغير الملائمة من الناحية النمائية وما إذا كانت الممارسات ملاحظة أم مكتوبة. ويعد هاذان المقياسان من أشهر المقاييس الكمية وأكثرها استخداماً في تقييم معتقدات وممارسات معلمي ما قبل المدرسة في الولايات المتحدة. وعلى الرغم من أن مقياسي معتقدات المعلم والممارسات التدريسية TBS، IAS يستندان على مبادئ الممارسات الملائمة نمائياً DAP في الولايات المتحدة والذي يعكس النظريات الغربية في نمو الطفل، فهي لا تزال مفيدة في الدراسات عبر الثقافية للأسباب التالية. أولاً: لأن العبارات في المقياسين تغطي العديد من الجوانب الهامة في منهج مرحلة ما قبل المدرسة بالاستناد إلى المفاهيم العامة للمنهج بالاضافة إلى الأبعاد الملائمة وغير الملائمة من الناحية النمائية. ثانياً، على الرغم من أن هذه المفردرات مصاغة لغوياً في ضوء الممارسات الملائمة نمائياً DAP فإنها تخدم أيضاً على أنها وظيفة عامة للتمييز بين معتقدات المعلمين حيث يرون أنها ترتبط بمدى كبير من المبادئ والنظريات لنمو وتعلم الأطفال الصغار. وهذه المبادئ أو النظريات الغربية لها قيمة ويتقبلها الباحثون والمهتمون في مجال طفل ما قبل المدرسة عبر الثقافات على الرغم من التفضيلات أو أوجه التركيز المختلفة. ولذلك، طالما أننا لا نستخدم نفس المفهوم من الممارسات الملائمة نمائياً DAP في البلاد الأخرى لتحديد المعلمين أو البرامج أو إطلاق المسميات عليها على أنها ملائمة أو غير ملائمة من الناحية النمائية، فإنه ينبغي تجريب هذه العبارات في هذه المقاييس واكتشاف التشابه والاختلاف فيما بين الدول في معتقدات المعلمين المرتبطة بتكامل المنهج، تسهيل النمو الاجتماعي والانفعالي، تقديم الأنشطة اليدوية، وتقديم فرص اللعب في المنهج.

ولعقود عديدة، اهتمت البحوث بعمليات التفكير للمعلمين والمعتقدات التعليمية والمعرفية بمثابة مؤشرات للسلوكيات الحقيقية في الحجرة الدراسية وبالتالي مؤشرات على النواتج المتوقعة من الأطفال (Charlesworth et al, 1993; Fang, 1996; Pajares, 1992) وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك عدد متزايد من الدراسات البحثية التي تشير إلى أنه من الهام أن تتم دراسة معتقدات المعلم قبل الخدمة حيث أنها يمكن أن تقدم الجديد بالنسبة للممارسات التربوية للمعلم.

وعندما تم اقرار الممارسات الملائمة نمائياً من جانب المجلس القومي لتربية الأطفال الصغار NAEYC، تمت الاشارة إليه كواحد من المحاولات الهامة للغاية لصياغة مجموعة من المعتقدات في التربية في الطفولة المبكرة. وقد أصبحت الممارسات الأكثر تأثيراً في مجال الطفولة المبكرة في الوقت الحالي وحث الباحثين على تعديل ممارستهم الصفية وحذا بالباحثين إلى دراسة تأثيرات الممارسات الملائمة وغير الملائمة نمائياً على نمو الأطفال منذ الميلاد وحتى سن الثامنة. ومع ذلك، فإن البحوث تشير إلى أنه غير شائع مثل الطرق التي يوجهها المعلمون teacher-directed methods في أماكن رعاية الطفولة المبكرة. ويبدو أن المعلمين لديهم صعوبة في تكامل فلسفة الممارسات الملائمة نمائياً في حجراتهم الدراسية (Charleswoth et al, 1993) حيث أن المعلمين غالباً ما يمارسون ما يظنون أنه معتقداتهم عندما تظهر على السطح الممارسات غير الملائمة نمائياً من الممارسات الملائمة (Charlesworth, et al, 1991). وعلى نحو مشابه، وجدت العديد من الدراسات تبايناً بين المعتقدات التي أدلى بها المعلمون وبين الممارسات التي تمت ملاحظتها. وعندما يكون هناك تباين، فإنه يكون غالباً في اتجاه تقرير المعلم لتطبيق متعمق للممارسات الملائمة نمائياً أكثر مما ينعكس في ممارساتهم (Abbott-Shim, Lambert, & McCarty, 2003).

ومع ذلك، ومع عدم وفرة البحوث المتعلقة بإعداد معلم ما قبل الخدمة (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) وكذلك ندرة البحوث التي أجريت على معتقدات معلمي ما قبل الخدمة فيما يتعلق بمعتقداتهم نحو الممارسات الملائمة نمائياً بخاصة في البيئة العمانية. وعلاوة على ذلك، يبدو أن الطلاب المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة كانوا يفضلون الممارسات البنائية المرتبطة باستراتيجيات التدريس، وتوقعات الأطفال، واستراتيجيات التقييم، والأنشطة المتمركزة حول المعلم والطفل أكثر من الطلاب المعلمين في المرحلة الابتدائية (File & Gullo, 2002; ومن جانب آخر، وجدت دراسات حديثة اهتماماً متزايداً في معتقدات معلمي ما قبل الخدمة فيما يتعلق بالممارسات الملائمة نمائياً في دول عديدة حول العالم.

يتضح من العرض السابق مدى أهمية دراسة المعتقدات نحو الممارسات الملائمة نمائياً لما لها من أهمية كبيرة في بيان مدى إتقانهن لمهنة المستقبل. وعلى الرغم من تبني كلية التربية لعملية الاعتماد وتوجه قسم طفل ما قبل المدرسة نحو تبني معايير NAEYC والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالممارسات الملائمة نمائياً، إلا أنه لا توجد حتى الآن أية دراسات بحثية تناولت مدى إلمام الطالبات المعلمات بتلك الممارسات، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول البحث عن معتقدات الطالبات المعلمات نحو الممارسات الملائمة نمائياً والتعرف على مدى إلمامهن بها.

أجرى Erdiller Akin (2013) دراسة هدفت إلى فهم معتقدات معلمات ما قبل الخدمة في مرحلة الروضة في تركيا فيما يتعلق بالممارسات الملائمة نمائياً. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٧ معلم ما قبل المدرسة ملتحقين ببرامج ما قبل المدرسة في خمس جامعات بأنقرة. واشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات معلمات ما قبل الخدمة أقرب إلى التمركز حول الطفل من التمركز حول المعلم وأنه لا يوجد فرق دال بين معتقدات معلمي ما قبل الخدمة بناء على الخصائص والسمات الشخصية والتربوية.

كما أجرى Sakellariou & Rentzou (2012a) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى توافر المعتقدات الذاتية (معتقدات التقرير الذاتي) والممارسات الذاتية المرتبطة بالممارسات الملائمة نمائياً والتي أقرتها المجلس القومي لتربية الأطفال الصغار بالولايات المتحدة NAEYC للطالبات المعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة في اليونان وقبرص. وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ معلمة ما قبل الخدمة يدرسن مقرر عن الطفولة المبكرة في جامعة قبرصية و٥٥ معلمة ما قبل الخدمة من اليونان يدرسن مقرر في تربية الطفولة المبكرة في جامعة يونانية. واشارت نتائج الدراسة إلى وجود

اختلافات بين عينتي البحث في كل من اليونان وقبرص. وقد وجد أن هناك علاقة بين الجنسية ومتوسط الدرجة الكلية في المقياس. وعلاوة على ذلك، وجد أن المعتقدات تتنبأ بالممارسات التي أقرت بها معلمات ما قبل الخدمة.

كما أجرى Sakellariou & Rentzou (2012b) دراسة هدفت التحقق من المعتقدات المشتركة بين معلمي ما قبل الخدمة لرياض الأطفال في كلا من اليونان وقبرص بالنسبة للمعتقدات الذاتية والنوايا الذاتية المتعلقة بأهمية التفاعلات بين المعلم والطفل والعلاقة بينهما. وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ معلمة ما قبل الخدمة يدرسن مقرر عن الطفولة المبكرة في جامعة قبرصية و٥٥ معلمة ما قبل الخدمة من اليونان يدرسن مقرر في تربية الطفولة المبكرة في جامعة يونانية. واستخدمت الدراسة مقياس النوايا-المعتقدات وهو مقياس مصمم لقياس التفاعلات بين الطفل والمعلم. وتم استخدام معاملات الارتباط لبيرسون وتحليل التباين الأحادي في المقارنة بين متوسطات الدرجات بالنسبة للمعتقدات والنوايا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الجنسية لا تتنبأ بمتوسط الدرجات في مقياسي المعتقدات والنوايا. وأشارت النتائج إلى أن معتقدات المعلمين تنبأت بنواياهم.

وهدفت دراسة (Sakellariou) & Rentzou, 2011a) إلى التحقق من المعتقدات والممارسات الذاتية لمعلمات ما قبل الخدمة لمرحلة رياض الأطفال في قبرص. والمرتبطة بالهيئة القومية لتربية الأطفال الصغار في الولايات المتحدة NAEYC والممارسات الملائمة نمائياً التي تتبناها الهيئة DAP والتي يعتقد القائمون على التربية في الولايات المتحدة أن لديها تأثير المعتقدات والممارسات المنهجية خلال دول العالم. وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ معلمة ما قبل الخدمة يدرسن مقرر لطفل ما قبل المدرسة في جامعة قبرصية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعلمين يتبنون الممارسات الملائمة نمائياً في فلسفتهم أكثر من ممارستهم في الحجرة الدراسية. وتشير نتائج الدراسة إلى معتقدات الطلاب تتنبأ بممارساتهم.

وهدفت دراسة Sakellariou & Rentzou (2011b) إلى التحقق من معتقدات معلمي ما قبل الخدمة لمرحلة ما قبل المدرسة في اليونان ومدى ارتباط تلك المعتقدات بالممارسات الصفية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ معلمة ما قبل الخدمة يدرسن مقرر لطفل ما قبل المدرسة في جامعة يونانية وذلك لمعتقدات المعلمين على ممارساتهم ومستوى معتقدات معلمي ما قبل المدرسة فيما يتعلق بالممارسات الملائمة نمائياً. وأستخدمت الدراسة مقياس معتقدات المعلم (Teacher Beliefs Scale. TBS) ومقياس الممارسات التدريسية Instructional Activities Scale (IAS). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يفضلون الممارسات الملائمة نمائياً سواء بالنسبة للمعتقدات أو الممارسات التدريسية. وعلى الرغم من أن التحليل أشار إلى وجود ارتباط بين المعتقدات والممارسات الملائمة نمائياً والمعتقدات والممارسات غير الملائمة نمائياً DIP، إلا أن المعتقدات لم تتنبأ بالممارسات.

وهدفت دراسة Kim (2011) إلى التحقق من معتقدات معلمات ما قبل الخدمة لمرحلة الروضة فيما يتعلق بالممارسات الملائمة نمائياً وكيف يعرفون تلك الممارسات ويفسرون المبادئ وخصائص الممارسات. وتظهر الدراسة أن معلمات ما قبل الخدمة يمتلك معتقدات جيدة عن تلك الممارسات.وتكونت عينة الدراسة من ٦٥ من الطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة يدرسن ببرنامج طفل ما قبل المدرسة في جامعة بالجنوب الغربي من الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين في السنوات النهائية من البرنامج لديهم معتقدات أفضل ممن في السنوات الأولى. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين كانت لديهم خبرات ميدانية أكثر، كان لديهم معتقدات أفضل.

وهدفت دراسة Jambunathan & Counselman (2001) إلى التحقق من العلاقة بين الممارسات الملائمة نمائياً لمعلمي ما قبل الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧ معلم ما قبل الخدمة ملتحقين ببرنامج لإعداد المعلم في جامعة في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة. وأستخدمت الدراسة مقياس معتقدات وممارسات المعلم :Teacher Beliefs and Practices Survey Preschool Inclusive Settings. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات معلمي ما قبل الخدمة المتعلقة باستخدام الاستراتيجيات الملائمة للتدريس ترتبط بصورة دالة بممارساتهم. ومع ذلك، لم تكن معتقداتهم عن تطوير المنهج، واشتراك الوالدين، واستراتيجيات التقييم منعكسة بالضرورة في ممارساتهم الصفية.

وهدفت دراسة File & Gullo (2002) إلى التحقق من آراء معلمي ما قبل الخدمة سواء في بداية أو قرب انتهاء برنامجهم في الطفولة المبكرة أو التربية في المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من ١١٩ معلم ما قبل الخدمة إما ملتحق في برنامج لطفل ما قبل المدرسة أو برنامج لتدريب معلم المرحلة الابتدائية في جامعة بولاية شيكاجو بالولايات المتحدة. واشتملت العينة على ٤٥ طالباً معلماً ملتحقين ببرنامج طفل ما قبل المدرسة و٧٤ طالباً ببرنامج المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المتعلقة بالتدريس والمنهج في الصفوف الابتدائية وهو مقياس معدل من مقياس المعتقدات والممارسات للمعلم Teacher Beliefs and Practices Survey. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعلمين لبرنامج طفل ما قبل المدرسة فضلوا الممارسات بصورة متسقة، بالمقارنة مع نظرائهم من المرحلة الابتدائية، مع الطبيعة البنائية لإرشادات المجلس القومي لتربية الأطفال الصغار NAEYC في مجالات عدة مثل استراتيجيات التدريس، وتوقعات الأطفال، استراتيجيات التقييم، الأنشطة التي يوجهها كلا من المعلم والطفل. وأشارت النتائج إلى أن هناك فرق دال بين الطلاب المعلمين في السنوات الأولى من الدراسة والطلاب المعلمين في السنوات الأخيرة من الدراسة في أن الطلاب المعلمين في السنوات الأخيرة يستخدمون استراتيجيات إدارة السلوك الملائمة نمائياً بصورة أقل.

كما هدفت دراسة Smith (1997) إلى التحقق من معتقدات الطلاب المعلمين المتعلقة بالممارسات الملائمة نمائياً وعلاقتها بتأثيرات التنشئة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالب معلم، ٢٥ في تخصص المرحلة الابتدائية بالاضافة إلى تخصص الطفولة المبكرة، ٣٥ تخصص المرحلة الابتدائية. وأستخدمت الدراسة استبيان المعلم في المرحلة الابتدائية Primary Teacher Questionnaire ومقياس التحكم الداخلي. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة تبنوا ممارسات ملائمة نمائياً أكثر من الطلاب المعلمين للمرحلة الابتدائية الذين تبنوا ممارسات تقليدية بصورة أكبر.

دراسة هارون ووشاح (٢٠٠٩) هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال المرتبطة بالممارسة الملائمة نمائياً والممارسة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من ١٨١ من معلمات رياض الأطفال أستخدمت الدراسة استبانة معتقدات المعلم لـ Smith موزعة إلى مقياس الممارسة النمائية ومقياس الممارسة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال يملن إلى الاعتقاد بالممارسة الملائمة نمائياً بصورة عامة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في معتقدات معلمات رياض الأطفال المتعلقة بالممارسة الملائمة نمائياً تعزى للمؤهل العلمي ولصالح المؤهل الأعلى.

يتضح من العرض السابق ندرة الدراسات التي تناولت معتقدات الطالبات المعلمات نحو الممارسات الملائمة نمائياً في البيئة العربية. ويمكن استخلاص بعض النقاط منها:

١- أشارت معظم الدراسات إلى تبني الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائياً حيث أشارت دراسات Erdiller Akin (2013)

إلى أن بعد التمركز حول الطفل كان الأكثر تميزاً، ودراسة Kim (2011) بالنسبة لامتلاك الطالبات لمعتقدات جيدة نحو الممارسات كما أشارت دراسة File & Gullo (2002) وأنه لا توجد فروق بين السنوات الدراسية في معتقداتهم نحو الممارسات الملائمة نمائياً.

٢- تؤكد الدراسات على أهمية إمتلاك الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائياً لما له من أهمية قصوى في تشكيل ممارساتهم التدريسية في البيئة الصفية.

٣- استخدام معظم الدراسات أشهر المقاييس والذي تم تطويره بناء على معايير NAEYC في تربية وتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وهو مقياس Teacher Beliefs Inventory

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الممارسات الملائمة نمائيًا من المفاهيم المهمة في برامج رياض الأطفال، لما له من انعكاسات ايجابية على تعلم الطفل وتطوره في جميع جوانب نموه. وإيمان العاملين في رياض الاطفال بهذه الممارسات واعتقادهم بأهميتها يعد الخطوة الاولى في تقديم برامج نوعية للطفل. ولكون جامعة السلطان قابوس الجامعة الحكومية الوحيدة التي تطرح برنامج اعداد معلمات لمرحلة ما قبل المدرسة، فإن دراسة مدى اعتقاد المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا يعتبر مطلبًا أساسيًا لنجاح المعلمة في تعليم الأطفال جاءت فكرة هذه الدراسة بحيث تحاول استقصاء معتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا. وتعد هذه الدراسة الأولى التي تناقش موضوع الممارسات الملائمة نمائياً في السلطنة على حد علم الباحثين.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى معتقدات الطالبات المعلمات المتعلقة بالممارسات الملائمة نمائياً في مرحلة ما قبل المدرسة؟
٢. هل توجد فروق في معتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا يعزى للمعدل التراكمي؟
٣. هل توجد فروق في معتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا يعزى للمستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة

١. تنبع اهمية الدراسة النظرية من أهمية الموضوع الذي تتصدى له كون هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على حد علم الباحثان.
٢. تتركز أهمية الدراسة التطبيقية في الاستفادة من النتائج في توجيه أعضاء هيئة التدريس والمسئولين في وزارة التربية والتعليم عن الممارسات الملائمة نمائياً التي ينبغي أن تحتذي بها الطالبات المعلمات حتى يكتسبن المعرفة والخبرة الكافية التي تؤهلهن للتعامل مع الأطفال على أفضل وجه.
٣. معظم برامج طفل ما قبل المدرسة في البيئة العربية تحتاج إلى تقييم مستمر، وهذا ما يساعد أصحاب القرار في الوقوف على معايير هذه البرامج ومدى ارتباطها بالمعايير الدولية. ويدعم هذا سعي كلية التربية نحو تحقيق الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية ومنها برنامج طفل ما قبل المدرسة.
٤. تقدم نتائج الدراسة تغذية راجعة لمعدي برنامج طفل ما قبل المدرسة في الجامعة، بحيث يتم اعادة النظر في محتوى البرنامج، وتعديل خطته بما يخدم اعداد المعلم الاعداد الأمثل في مجال الطفولة المبكرة.

أهداف الدراسة

١. التعرف على معتقدات المعلمات للممارسات الملائمة نمائياً لأطفال ما قبل المدرسة.

٢. التعرف على مجى ارتباط الممارسات الملائمة نمائيا للطالب المعلم.

٣. التعرف على مدى ارتباط الممارسات الملائمة نمائيا للطالب المعلم ومستواه الدراسي.

٤. العمل على الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين نوعة الخدمات بما يتماشى مع المعايير العالمية في المجال.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، للكشف عن معتقدات الطالبات المعلمات لمعتقداتهن حول اللمارسات الملائمة نمائيا، لدى عينة من طالبات قسم طفل ما قبل المدرسة بجامعة السلطان قابوس.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المعلمات ببرنامج طفل ما قبل المدرسة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس والبالغ عددهن١٢٠ طالبة. تكونت العينة من ٦٠ طالبة ممن وافقن على المشاركة بهذه الدراسة والاستجابة إلى أداتها من المستويات الدراسية الأربعة.

أداة الدراسة

تم تجميع البيانات في هذه الدراسة باستخدام مقياس معتقدات المعلم Teacher Beliefs Scale (Charlesworth et al,1993). ويتألف المقياس من ٣٦ عبارة تقيس المعتقدات الملائمة وغير الملائمة من الناحية النمائية في مجالات عديدة من التدريس في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك بالاستناد على إرشادات المجلس القومي لتربية الأطفال الصغار NAYEC (1987) فيما يتعلق بالممارسات الملائمة نمائياً DAP. ويغطي المقياس معظم جوانب منهج الطفولة المبكرة كما هو محدد فيما ورد في الممارسات الملائمة (Bredekamp & Copple, 1997). وتمثل كل عبارة في المقياس معتقداً ويطلب من الفرد أن يقوم بتقدير الأهمية النسبية للمعتقد باستخدام خمس نقاط من نوع "ليكرت" يتروح من "غير هام على الإطلاق (١)" إلى "هام للغاية (٥)". وينقسم المقياس إلى ثلاثة أبعاد: المنهج المتكامل/المنهج الاجتماعي-الثقافي integrated social-cultural curriculum/، المهارات الموجهة من المعلم/المهارات المدرسية الأساسية teacher-directed/basic school skills، والتعلم المتمركز حول الطفل child-centered learning.

وبالنسبة لثبات الاختبار، فقد تمتعت المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس باتساق داخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ٠.٩١، ٠.٩٢، ٠.٩٤، ٠.٩٧ على التوالي. وتشير قيم معامل ألفا كرونباخ إلى تمتع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية بثبات عال.

أما بالنسبة لصدق المقياس، فقد تم عرض المقياس بعد ترجمته على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طفل ما قبل المدرسة وعلم النفس بجامعة السلطان قابوس. وأجمع المحكمون على ملائمة الترجمة من الانجليزية إلى العربية ودقة الصياغة اللغوية للعبارات وانتماء العبارات للأبعاد الرئيسة. وتم التحقق من الصدق عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين العبارة والبعد وبين البعد والدرجة الكلية. ويوضح جدول ١ قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه. وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية ٠.٩٥، ٠.٩٤، ٠.٩٦ وهي جميعاً دالة عند ٠.٠٠١.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثان مجموعة من الاجراءات البحثية تمثلت فيما يلي:

١. إعداد الأداة والتأكد من صدقها وثباتها.

٢. تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها وذلك من خلال إحصاء عدد الطالبات الملتحقات في برنامج قسم طفل ما قبل المدرسة بجميع سنوات التخصص. بعد ذلك قام الباحثان بحصر المقررات الدراسية التي يدرسن فيها الطلبات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤. واستعان الباحثان بمجموعة من مساعدي البحث في توزيع الاستبانات وجمعها. وقد تم حث الطالبات على تعبئة الاستبانة بصورة تطوعية وتم إخبارهن أن المشاركة في البحث اختيارية ولن يتأثرن في حالة عدم المشاركة بصورة أو أخرى.

٣. وبعد جمع الاستبانات، تم احصاؤها، وتدقيقها، ومن ثم إدخال البيانات في الحاسوب وتحليلها باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. Version 21) للوصول إلى النتائج، ومن ثم تحليلها ومناقشتها.

جدول ١

قيم معاملات الارتباط بين عبارات مقياس معتقدات التعلم

العبارة	البعد الأول	العبارة	البعد الثاني	العبارة	البعد الثالث
٤	٠,٩٠ **	١	٠,٥٣ **	٢	٠,٨٨ **
٥	٠,٨٣ **	٣	٠,٥٩ **	٨	٠,٩٠ **
٢٤	٠,٨٩ **	٦	٠,٥٥ **	٩	٠,٩٠ **
٢٥	٠,٨١ **	٧	٠,٩٣ **	١١	٠,٨٩ **
٢٧	٠,٨٦ **	١٠	٠,٨٤ **	١٢	٠,٨٧ **
٢٨	٠,٧١ **	١٣	٠,٥٩ **	٢٠	٠,٨٣ **
٣٢	٠,٧٦ **	١٤	٠,٨١ **	٢٦	٠,٦٩ **
٣٣	٠,٣٢ *	١٥	٠,٦١ **	٢٩	٠,٧٣ **
٣٤	٠,٧١ **	١٦	٠,٨٧ **	٣٠	٠,٩٠ **
٣٥	٠,٨٩ **	١٧	٠,٨١ **	٣١	٠,٥١ **
٣٦	٠,٨٨ **	١٨	٠,٧٧ **		
		١٩	٠,٥٦ **		
		٢١	٠,٦٦ **		
		٢٢	٠,٦٢ **		
		٢٣	٠,٥٨ **		

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على "ما مستوى معتقدات الطالبات المعلمات المتعلقة بالممارسات الملائمة نمائياً في مرحلة ما قبل المدرسة؟"، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس. ويوضح جدول ٢ المتوسطات والانحرافا ت المعيارية لفقرات مقياس معتقدات المعلم. وتم تحديد درجة قطع تتراوح من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩ كدرجة متوسطة لمعتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة. وتشير النتائج إلى أن مستوى المعتقدات لدى الطالبات يفوق المتوسط فيما عدا الفقرة ١" تعتبر الاختبارات الجماعية المقننة كأداة تقييم تستخدم في برنامج الروضة أمراً....." والفقرة ٣ " يعد الأداء على أوراق العمل وكتب الواجبات كأداة تقييم في برنامج الروضة أمراً"، والفقرة ٦ " يعد تدريس كل مجال من مجالات المنهج على أنه موضوعات منفصلة في أوقات منفصلة أمراً.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على "هل توجد فروق في معتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا يعزى للمعدل التراكمي؟"، تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" لايجاد العلاقة بين المعدل التراكمي الذي تم إدخاله حسب نظام التقديرات المعمول به في الجامعة على ٤ نقاط. المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس معتقدات المعلم. ويشير جدول ٣ إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة عند مستوى ٠.٠١ بين المعدل التراكمي للطالبات والمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس معتقدات المعلم

البعد/ رقم الفقرة	م	ع	الفقرة	م	ع
البعد الأول * (٤)	٤,١٣	١,٤٦	البعد الثاني (١٥)	٣,٤٧	١,٢٤
البعد الأول (٥)	٤,١٥	١,٤٥	البعد الثاني (١٦)	٤,١٥	١,٣٦
البعد الأول (٢٤)	٤,١٣	١,٢٧	البعد الثاني (١٧)	٤,١٨	١,٣١
البعد الأول (٢٥)	٣,٩٥	١,١٣	البعد الثاني (١٨)	٣,٦٨	١,٣٨
البعد الأول (٢٧)	٤,١٧	١,٢٩	البعد الثاني (١٩)	٢,٩٧	١,٤٠
البعد الأول (٢٨)	٣,٥٥	١,٢٧	البعد الثاني (٢١)	٣,٣٣	١,١٦
البعد الأول (٣٢)	٣,٧٢	١,٤٥	البعد الثاني (٢٢)	٢,٦٣	١,٠٦
البعد الأول (٣٣)	٤,٤٥	٢,٥١	البعد الثاني (٢٣)	٢,٧٧	١,٠٨
البعد الأول (٣٤)	٣,٦٣	١,٤٠	البعد الثالث*** (٢)	٤,١٧	١,٣٦
البعد الأول (٣٥)	٣,٩٠	١,٣٥	البعد الثالث (٨)	٣,٨٨	١,٢٥
البعد الأول (٣٦)	٤,١٠	١,٣٤	البعد الثالث (٩)	٣,٩٠	١,٣٤
البعد الثاني** (١)	٢,٤٥	١,١٦	البعد الثالث (١١)	٤,٠٧	١,٤٠
البعد الثاني (٣)	٢,٢٨	١,٠١	البعد الثالث (١٢)	٣,٩٥	١,٢٤
البعد الثاني (٦)	٢,٥٣	١,١٦	البعد الثالث (٢٠)	٣,٥٧	١,٢٣
البعد الثاني (٧)	٤,٣٨	١,٢٩	البعد الثالث (٢٦)	٣,٤٨	١,٢٤
البعد الثاني (١٠)	٣,٣٠	١,١٥	البعد الثالث (٢٩)	٣,٥٦	١,٠٧
البعد الثاني (١٣)	٢,٧٨	٠,٩٦	البعد الثالث (٣٠)	٤,١٨	١,٣٢
البعد الثاني (١٤)	٣,٧٣	١,٢٥	البعد الثالث (٣١)	٣,٤٥	١,٢٠

* المنهج التكاملي/الاجتماعي- الثقافي

** المهارات المدرسية الأساسية/ يوجهها االمعلم

*** التعلم المتمركز حول الطفل

جدول ٣

معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس معتقدات المعلم والدرجة الكلية والمعدل التراكمي

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
المعدل التراكمي	٠,٥٩ **	٠,٥٢ **	٠,٥٧ **	٠,٥٩ **
البعد الأول		٠,٨٤ *	٠,٩٢ **	٠,٩٦ **
البعد الثاني			٠,٨٤١ **	٠,٩٤ **
البعد الثالث				٠,٩٦ **

البعد الأول: المنهج التكاملي/الاجتماعي–الثقافي

البعد الثاني: المهارات المدرسية الأساسية/يوجهها االمعلم

البعد الثالث: التعلم المتمركز حول الطفل

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على "هل توجد فروق في معتقدات الطالبات المعلمات للممارسات الملائمة نمائيا يعزى للمستوى الدراسي؟"، تم استخدام تحليل كروسكال-واليس والذي يُستخدم كأحد أساليب الإحصاء اللابارامتري ويعتبر بديلاً عن تحليل التباين في الاحصاء البارامتري. وتشير قيم مربع كاي كما موضح في جدول ٥ إلى أن هناك فروقا دالة احصائية بين السنوات الأربع في كل من المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات. وبلغت قيم حجم الأثر للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية ٢٣,٧٩، ٢٩,٣٥، ١٥,٠٨، ٢٦,٧٤ على التوالي. وللتحقق من وجود فروق بين السنوات الدراسية، تم إجراء عدد من المقارنات البعدية بين السنوات الأربع. ويشير جدول ٦ إلى وجود فروق بين بعض السنوات الدراسية في بعد المنهج التكاملي/الاجتماعي حيث وجد فرق دال بين السنة الأولى والثانية لصالح الثانية، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والثالثة لصالح الثالثة، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والرابعة لصالح الرابعة. وبلغت قيمة حجم الأثر ٠,٢٨، ٠,٣٠، ٠,٣٢ على الترتيب. أما بالنسبة لبعد المهارات الأساسية، وجد فرق دال بين السنة الأولى والثانية لصالح الثانية، وبين السنة الأولى والثالثة لصالح الثالثة، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والرابعة لصالح الرابعة. وبلغت قيمة حجم الأثر ٠,٤٢، ٠,٣٠، ٠,٢٠ على الترتيب. بالنسبة لبعد التعلم المتمركز حول الطفل، وجد فرق دال بين السنة الأولى والثانية لصالح الثانية، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والثالثة لصالح الثالثة، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والرابعة لصالح الرابعة. وبلغت قيم حجم الأثر ٠,٢٠، ٠,١٣، ٠,١٩ على الترتيب. وبالنسبة للدرجة الكلية، وجد فرق دال بين السنة الأولى والثانية لصالح الثانية، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والثالثة لصالح الثالثة، ووجد فرق دال بين السنة الأولى والرابعة لصالح الرابعة. وبلغت قيمة حجم الأثر ٠,٣٩، ٠,٢١، ٠,٢٧وكما يتضح من جدول ٦، أنه لا توجد فروق دالة بين السنوات الثانية والثالثة، والثانية والرابعة، والثالثة والرابعة على الأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية.

جدول ٤

يوضح متوسطات الرتب للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس معتقدات المعلم

	السنة الدراسية	العدد	متوسطات الرتب
المنهج التكاملي/الاجتماعي–الثقافي	الأولى	١٨	١٨,٠٦
	الثانية	١٠	٣٧,٢
	الثالثة	٢٢	٣٣,٥
	الرابعة	١٠	٣٩,٦
المهارات المدرسية الأساسية/يوجهها االمعلم	الأولى	١٨	١٧
	الثانية	١٠	٤٢,٧
	الثالثة	٢٢	٣٥,٠٥
	الرابعة	١٠	٣٢,٦
التعلم المتمركز حول الطفل	الأولى	١٨	٢٠,٥٦
	الثانية	١٠	٣٧,٤٥
	الثالثة	٢٢	٣٢,٩٨
	الرابعة	١٠	٣٦
الدرجة الكلية	الأولى	١٨	١٧,٧٥
	الثانية	١٠	٤٢,٢٥
	الثالثة	٢٢	٣٢,٧٧
	الرابعة	١٠	٣٦,٧

جدول ٥

يوضح الفروق بين السنوات الأربع في المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس معتقدات المعلم باستخدام اختبار كروكسال–والاس

	المنهج التكاملي/الاجتماعي–الثقافي	المهارات المدرسية الأساسية/يوجهه االمعلم	التعلم المتمركز حول الطفل	الدرجة الكلية
مربع كا	١٤,٠٤	١٧,٣٢	٨,٩٠	١٥,٧٨
درجات الحرية	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
مستوى الدلالة	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٣١	٠,٠٠١

جدول ٦

المقارنات البعدية للسنوات المختلفة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس معتقدات المعلم

المقياس	السنة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا	مستوى الدلالة
المنهج	الأولى	١٨	١١,٣١	٧,٦٥	٠,٠٠٦
التكاملي/الاجتماعي–	والثانية	١٠	٢٠,٢٥		
الثقافي	الأولى	١٨	١٤,٦٧	١١,٥٩	٠,٠٠٤
	والثالثة	٢٢	٢٥,٢٧		
	الأولى	١٨	١١,٠٨	٨,٧٥	٠,٠٠٣
	والرابعة	١٠	٢٠,٦٥		
	الثانية	١٠	١٨,١٠	٠,٤٢٧	٠,٥١٤
	والثالثة	٢٢	١٥,٧٧		
	الثانية	١٠	٩,٨٥	٠,٢٤٣	٠,٦٢٢
	والرابعة	١٠	١١,١٥		
	الثالثة	٢٢	١٥,٤٥	٠,٨٧٩	٠,٣٤٨
	والرابعة	١٠	١٨,٨٠		
المهارات المدرسية	الأولى	١٨	١٠,٦١	١١,٣١	٠,٠٠١
الأساسية/يوجهها االمعلم	والثانية	١٠	٢١,٥٠		
	الأولى	١٨	١٣,٥٦	١١,٥٩	٠,٠٠١
	والثالثة	٢٢	٢٦,١٨		
	الأولى	١٨	١١,٨٣	٥,٣٢	٠,٠٢١
	والرابعة	١٠	١٩,٣٠		
	الثانية	١٠	٢٠,٠٥	٢,٠٩	٠,١٥٠
	والثالثة	٢٢	١٤,٨٩		
	الثانية	١٠	١٢,١٥	١,٥٧	٠,٢١٠
	والرابعة	١٠	٨,٨٥		
	الثالثة	٢٢	١٦,٩٨	٠,١٨٣	٠,٦٦٩
	والرابعة	١٠	١٥,٤٥		
التعلم المتمركز حول	الأولى	١٨	١١,٨١	٥,٤٩	٠,٠١٩
الطفل	والثانية	١٠	١٩,٣٥		
	الأولى	١٨	١٥,٨٩	٥,١١	٠,٠٢٤
	والثالثة	٢٢	٢٤,٢٧		
	الأولى	١٨	١١,٨٦	٥,٢١	٠,٠٢٢
	والرابعة	١٠	١٩,٢٥		
	الثانية	١٠	١٨,٢٥	٠,٥١٠	٠,٤٧٥
	والثالثة	٢٢	١٥,٧٠		
	الثانية	١٠	١٠,٨٥	٠,٠٧١	٠,٧٩٠
	والرابعة	١٠	١٠,١٥		

جدول ٦
المقارنات البعدية للسنوات المختلفة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس معتقدات المعلم

المقياس	السنة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا	مستوى الدلالة
	الثالثة	٢٢	١٦	٠,٢٠١	٠,٦٥٤
	والرابعة	١٠	١٧,٦		
الدرجة الكلية	الأولى	١٨	١٠,٧٥	١٠,٤٩	٠,٠٠١
	والثانية	١٠	٢١,٢٥		
	الأولى	١٨	١٤,٦٤	٨,٢٣	٠,٠٠٤
	والثالثة	٢٢	٢٥,٣٠		
	الأولى	١٨	١١,٣٦	٧,٣٦	٠,٠٠٧
	والرابعة	١٠	٢٠,١٥		
	الثانية	١٠	٢٠,٢٠	٢,٢٦	٠,١٣٢
	والثالثة	٢٢	١٤,٨٢		
	الثانية	١٠	١١,٨٠	٠,٩٧٥	٠,٣٢٣
	والرابعة	١٠	٩,٢٠		
	الثالثة	٢٢	١٥,٦٦	٠,٥٦٨	٠,٤٥١
	والرابعة	١٠	١٨,٣٥		

اجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة معتقدات الطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة، عن الممارسات الملائمة نمائياً وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أظهرت المشاركات في الدراسة درجة تفوق المتوسط في مستوى معتقداتهن للممارسات الملائمة نمائيا على جميع فقرات الاداة وباستثناء عدد قليل منها والمتعلقة بالاختبارات الجمعية، واستخدام الاوراق وكتب الواجبات. وهذه النتيجة منطقية كون برنامج القسم مصمم حسب معايير المجلس القومي لتربية الاطفال الصغار. وكذلك انسجمت النتائج مع فلسفة التدريب التي تتلقاها الطالبات داخل مركز رعاية الطفل التابع للقسم، حيث يقوم المنهاج المتبع فيه على اسلوب تفريد التعليم وتصميم خطط فردية تلبي احتياجات كل طفل بشكل فردي، كما ان البرنامج المتبع في المركز لا يستخدم الاختبارات الجمعية في التقييم، ويرتكز البرنامج المطبق قي المركز يرتكز بشكل اساسي على التعلم المبني على اللعب والمتمركز حول الطفل ولا يوجد هناك كتب محددة وواجبات يكلف الاطفال.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل له (Erdillen Aken, 2013). وانفقت ايضا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له الدراسة (Salellariou & Rentzu, 2011) ودراسة (Smith, 1997) ودراسة (هارون ووشاح، ٢٠٠٩).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركات في الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة أرتباطية دالة عند مستوى الدلالة ٠٠١. بين المعدل التراكمي للطالبات والإبعاد الفرعية للأداة، والدرجة الكلية حيث ارتفاع المعدل التراكمي للطالبة يزيد من معتقداتها للممارسات الملائمة نمائيا. وهذه النتيجة توضح ان ارتفاع المعدل التراكمي للطالبات يبين أن الطالبة استوعبت المفاهيم والنظريات التي درستها في البرنامج، وتمكنت منها مما انعكس ذلك بصورة إيجابية على معتقداتها للممارسات الملائمة نمائيا. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبات تبعا لمتغير السنوات الدراسية؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنة الأولى والسنوات الثانية والثالثة والرابعة على جميع أبعاد الأداة ولصالح طالبات السنوات الثانية والثالثة والرابعة. وهذة النتيجة

منطقية كون الطالبات في السنة الأولى من البرنامج يدرسن مقررات عامة ومدخليه كمتطلبات الكلية والجامعة ومع بداية السنة الثانية تبدأ الطالبات بدراسة مقررات التخصص، وهذا ما أكد تحسن معتقداتهن نحو الممارسات الملائمة نمائيا، اضافة الى أن الفلسفة التي بني عليها برنامج القسم يتيح للطالب المعلم فرصة تطبيق جميع المعلومات النظرية التي تلقاها بشكل عملي داخل مركز رعاية الطفل، حيث يتدرب الطالب بالمركز ثلاث فصول، بواقع خمس ساعات اسبوعيا، وهذا الأمر يفسح المجال أمامه لمراقبة ومشاهدة البرنامج المقدم للأطفال بالمركز، كما يقوم الطلبة باجراء عمليات تقييم وملاحظة لأداء الأطفال وتطبيق بعض المهارات داخل الصف. وفي السنة الأخيرة من البرنامج تلتحق الطالبات المعلمات بالتدريب الميداني الخارجي، لمدة فصل دراسي، بواقع خمس ساعات يوميا، وهذا الأمر يتيح للطالبات المعلمات فرصة تطبيق ما تم تعلمه خلال سنوات الدراسة المختلفة بشكل واقعي في المدارس المضيفة للبرنامج. وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصل له (Jabumalhan & Councelan, 2001)_ في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل له (Erdiller Akin, 2013).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات. أجراء دراسات مماثلة مع الاخذ بعين الاعتبار التحقق من المعتقدات والممارسات الذاتية للمعلمات. أجراء دراسات لمعرفة معتقدات المعلمات الممارسات ومديرات رياض الأطفال نحو الممارسات الملائمة نمائيًا، ودراسة مخرجات برنامج الممارسات الملائمة نمائيا على الطفل، ومدى رضا أولياء أمور الأطفال عن برنامج الممارسات الملائمة نمائيا للطفل.

المراجع

هارون، رمزي؛ وشاح، هاني عبدالله (٢٠٠٩). معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، ١٠(٣)**، ١٤١-١٦٦.

Abbott-Shim, M., Lambert. R. & McCarty, F. (2003). A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start program and the programs. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *8*(2), 191-214.

Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal. 38*. 65-74 EFT ERC.

Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (pp. 935-989). Washington. DC: National Association for the Education of Young Children.

Brunning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction.* Upper Saddle River. NJ: Merril Prentice Hall.

Buchanan, T., Burts, D., Bidner, J., White, V., & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first. second and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*. *13*, 459-483.

Chaillé, C., & Silvern, S. (1996). Understanding through play. *Childhood Education*. *72*(5), 274-277.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and Care*. *70*, 17–35.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Mosley, J., & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*. *8*,255–276.

Clark, C., & Peterson, B. (1986). Teacher's Thought Processes. *Handbook of research on teaching. New York: Macmillan*.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 816). Mahwah.

Crain, W. (1992). *Theories of Development 5th Ed*. Pearson Education.

Dodge, D., Colker, L., & Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool* (4th Ed.). Washington. DC: Teaching Strategies.

Erdiller Akın., Z. (2013). Examining the beliefs of turkish preserves early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*. 27, 3, 302-318.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research. 38*, 47-65.

File, N., & Gullo, D. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*. 17, 126-137.

Haupt, J., Larsen, J., Robinson, C., & Hart, C. (1995). The impact of DAP in-service training on the beliefs and practices of kindergarten teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. *16*, 12-18.

Jambunathan, S., & Counselman, K. (2001). Relationship between developmentally appropriate beliefs and practices of pre-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 22, 103-108.

Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*. *27*, 65-90.

Kim, H. (2011). Developmentally appropriate practice (DAP) as defined and interpreted by early childhood preserves' teachers: Beliefs about DAP and influences of teacher education and field experience. *Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators. 20*(2), 12-22.

McMullen, M. (1997). The effects of early childhood academic and professional experience on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. *18*(3). 55-68.

McMullen, M. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*. *13*, 216-230.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*. 62, 307-332.

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011a). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*. *181*, 1047-1061.

Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011b). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*. *181*, 1047-1061.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012a). Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*. *182* , 1309-1324.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012b). Comparing beliefs and intentions about the importance of teacher–child interactions among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*. *20* , 233-247.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011a). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*. *181*, 1381-1396.

Singer, D. & Revenson, T. (1997). *A Piaget primer: How a child thinks*. Madison. CT: International Universities Press. Inc.

Smith, K. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern: Stability and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*, 221-243.

Stipek, D., & Byler. P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*. *12*, 305-325.