برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعى معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة في ضوء مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC

د. عزة خليل عبد الفتاح

مدرس بقسم تربية الطفل

كلية البنات – جامعة عين شمس

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية وعى معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بمعايير الجودة في برامج الطفولة المبكرة ، المستمدة من مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال (NAEYC). و قد طبق استبيان " جودة برامج الطفولة المبكرة " و هو مستمد من استبيان NAEYC بعد إجراء التعديلات الملائمة عليه ، لكي يتلاءم مع ظروف البيئة المصرية ، على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) معلمة دور حضانة و رياض الأطفال . ومن ثم طبق الاستبيان على عينة أخرى مكونة من (٢٨) معلمة دور حضانة ورياض أطفال ، جميعهم من خريجات كليات وأقسام رياض الأطفال في مصر . تلي ذلك تطبيق برنامج تدريبي امتد لنحو أسبوعين ، لشرح معايير الجودة في برامج الطفولة بمحكاتها العشرة وهى: التفاعل بين المعلمات والأطفال – المنهج – البيئة المادية – الصحة والأمان – التغذية – العلاقات بين المدرسين والأسر – مؤهلات هيئة التدريس والتنمية المهنية – الإدارة – التوظيف – القياس والتقويم . وقد تضمن البرنامج ورش عمل لعرض ومناقشة التطبيقات المختلفة على كل من هذه المحكات. ثم طبق استبيان آخر في نهاية الدورة لتحديد رؤية المعلمات للممارسات التي رأت أنها تتفق مع معايير الجودة ، و الممارسات التي تبينت قيمتها وسوف تمارسها ، والممارسات التي وجدن أنها لا تتفق مع المعايير وسوف يعملن على تغييرها . تلى ذلك تكليفهم بمهمة التخطيط لبرنامج يومى لفصولهن ، بحيث يراعى الجوانب التى تمت مناقشتها فى التدريب . و قد أظهرت نتائج التحليل الكيفى لهذه المهمة ، انه على الرغم من اقتناع المعلمات بأهمية ترك مساحة لمبادرات الأطفال ، وأنشطة المجموعات الصغيرة ، و اللعب فى الفناء ، والأنشطة الموجهة من جانب الأطفال ، الذي انعكس في استجاباتهن على الاستبيان البعدى ، إلا أن تخطيطات المعلمات أتت متأثرة بما اعتادوا عليه من أساليب عمل قديمة . مما يشير إلى أهمية المتابعة الميدانية للمعلمات و تكثيف الدورات التدريبية على فترات أقرب . كما يلفت النظر إلى أهمية مراجعة الإعداد التربوي للمعلمات فى الجامعات ، بحيث يعمل تدريبهن الميداني على أعدادهن للعمل وفق شروط و معايير الجودة .

الكلمات المفتاحية لبحث : معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال – معايير الجودة – مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال.

مقدمة :

تهدف معايير الجودة إلي ضبط منظومة العمل داخل المؤسسة ، بحيث تحقق هذه المؤسسات ما وضع لها من أهداف ، وبحيث يتم ضمان جودة المنتج وفق شروط محددة . هذه الفلسفة التي انتقلت من عالم الصناعة إلي مجالات التعليم ، جعلت مراجعة آليات العمل داخل المؤسسة التعليمية في مواجهة محكات ومؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس والتحقق أحد المهام الرئيسية التي تشغل بال واضعي السياسة التعليمية في معظم دول العالم النامي والمتقدم .

يلتحق كل عام ملايين الأطفال ، بمؤسسات ما قبل المدرسة ، ويتوقع الآباء والمربين ، وصانعي السياسة من هذه البرامج أن تكون جيدة (بمعني إمكانية إفادة الأطفال منها والارتقاء بنموهم في شتي المجالات) . وبالفعل هناك دلائل قوية مستمدة من الدراسات المختلفة ، تقترح أن هذه البرامج يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي علي حياة الأطفال الصغار . وتوفر الدراسات حول نماذج بعض البرامج ، مثل برنامج "بيري لما قبل المدرسة" Perry Preschool Program "ومشروع الألفباء" Abecedarian Project . توفر دلائل واضحة ومقنعة علي أن برامج التربية المبكرة ذات الجودة العالية يمكن أن تعد الأطفال للنجاح في المدرسة ، وأن لها فوائد عظيمة تمتد حتى مرحلة الرشد . وفي نفس الوقت هناك دلائل متعددة تشير إلي أن البرامج التي لا تمتاز بالجودة العالية ، لن يتوقف تأثيرها عند عدم إستفادة الأطفال منها فقط ، وإنما يمكن أن تكون ضارة أيضا . كما أن نسبة كبيرة من برامج التربية المبكرة تعتبر متوسطة الجودة علي أفضل تقدير ، وبعضها يعتبر منخفض الجودة (Laura Mc Donald Hooks, 2006) ، مثل هذه الدراسات والنتائج المتجمعة منها قد أفضت إلي اقتناع التربويين بأهمية توفير مناهج وبرامج عالية الجودة ، وهذه النقطة هي التي تقود إلي مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

ترتبط مشكلة الدراسة بالحاجة لتحقيق الجودة داخل برامج الطفولة بشكل متكامل ، وهذا يستدعى الاهتمام بكافة أبعاد البرامج التربوية المقدمة للشريحة العمرية التي تمتد منذ الميلاد و حتى سن الثامنة من العمر . و حيث أن

الجودة فى برامج الطفولة لها العديد من الملامح والأبعاد العالمية المتفق عليها ، وأيضا أبعاد محلية ترتبط بظروف البيئة المحلية لمجتمعنا المصري ، فان مشكلة الدراسة تكمن في الحاجة لرفع الوعي لدى معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بأبعاد الجودة العالمية ، و كيفية تكييفها لكي تتلاءم مع ظروف و إمكانيات البيئة المحلية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى نشر ثقافة الجودة ، ورفع وعي معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة ومؤشرات الأداء المرتبطة بها، وذلك طبقاً لمعايير ومؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال National Association of the Education of Young Children (NAEYC). وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي لشرح هذه المعايير ومؤشراتها ، وكيفية الاستدلال على تطبيقها بالشكل الملائم داخل البيئة المصرية في ضوء ما هو متوفر من إمكانيات مادية و بشرية .

أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الاهتمام المتزايد عالمياً ومحلياً بتحسين جودة الناتج عن التعليم ، وذلك من خلال تنمية وعى معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بمعايير ومؤشرات الجودة العالمية ،والتي يمكن من خلالها مراجعة كافة تفاصيل الأداء التربوي لمؤسسات الطفولة التي تعني بالأطفال منذ الميلاد و حتى سن الثامنة ، والتوفيق بين المعايير العالمية والمعايير القومية التي تخدم الثقافة العربية والمصرية .

الإطار النظري :

يتناول الإطار النظري التطور التاريخي والنشأة لفكرة معايير الجودة في مجال التربية حتى اليوم ، والأسس العلمية التي بنيت عليها المعايير في برامج الطفولة المبكرة ، وتحديد ما المقصود من ضبط الجودة في المؤسسات التربوية بعامة ، وكيفية تكييفها في ضوء اقتصاديات الجودة الخاصة بكل مؤسسة ، يلي ذلك وصف موجز عن مكونات ومحكات معايير الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال

(NAEYC) والتي تعتبر الأساس الذي بنى عليه البرنامج التدريبي. وفيما يلي تفصيل لهذا الإجمال .

أولا : تاريخ بناء معايير الطفولة المبكرة عالمياً ومحلياً :

في عام ١٩٩٠ تم عقد مؤتمر لإتحاد منظمات الطفولة المبكرة تحت رعاية كل من الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار National Association of the Education of Young Children (NAEYC) والرابطة القومية للمتخصصين في الطفولة المبكرة في إدارات التربية بالولايات المتحدة National Association of Early Childhood, Specialists in State Departments of Education (NAECS SDE) . وبعد معارضة من الحضور، تم الإتفاق علي تطوير مجموعة من الإرشادات بالنسبة لمحتوي المنهج والقياس . وقد شرحت المجموعات المعارضة موقفها المعترض علي تطوير هذه الأطر المرشدة من خلال قولهم بأن المنظمات المهنية في الطفولة المبكرة عارضت نتيجة للمخاوف من وضع ملامح للمنهج الأفضل (وهو الأمر الذي يعتبر مرفوضا من جانبهم) ، والذي كان في الماضي مدعاة لتحاشي مهمة تحديد ملامح المنهج الملائم . ولكن القرار قد اتخذ في هذا المؤتمر بالمضي قدما، في وقت كانت هناك نداءات قومية بمحاولة تغيير أشكال التربية الراهنة ، وقد كان الاعتقاد بأنه من الضروري ولمصلحة الأطفال الصغار، أن تجعل منظمات الطفولة المبكرة موقفها بالنسبة للمنهج والتربية معروفاً ومعلناً .

وقد انبثقت الأطر المرشدة لمحتوي المنهج الملائم والقياس في البرامج التي تخدم الأطفال من ثلاث سنوات وحتى الثامنة The guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8 . من إجماع منظمات الطفولة المبكرة علي أن الانتشار الواسع لمناهج المدى والتسلسل[1] قد أخفقت وخذلت كل من الأطفال والمدارس . ففي هذه المقاربة تجاه التربية ، كان يتم التحديد المسبق للتعلم

([1]) حيث يشير المدى Scope في التربية إلي اتساع مدي التعلم ، في حين يشير مصطلح التسلسل Sequence إلي الترتيب الذي يتخذه التعلم (S.L. Krogh, 1994) .

الهام من جانب البالغين ، ومن ثم يتم تقديمه للأطفال طبقاً للمدى الذي يعتقد انه مناسب ، ويتسلسل يبدو أنه منطقي. ولكن عند التطبيق ، كانت هذه المقاربة تقود إلي التذكر الأصم والتدريب علي مهارات أكاديمية منفصلة ، وكان من الشائع استخدام بطاقات العمل وغيرها من أنشطة الورقة والقلم . ولقد كانت الفلسفة "السلوكية" هي التي تكمن خلف معظم توجهات مناهج المدى والتسلسل (S.L. Krogh, 1994,349) وكان رأي منظمات الطفولة المبكرة هو أن مثل هذه المناهج تخفق في إنتاج الدارسين الذين يمتلكون أشكال التفكير ذات التنظيم الأعلى، وقدرات حل المشكلات. فقد يتقنون مهارات القراءة والكتابة ، ولكنهم يخفقون في فهم المواد المقروءة ، والطلاقة في الكتابة الإبتكارية .

كذلك كان أحد الجوانب المقلقة التي أفصحت عنها منظمات الطفولة المبكرة هو استجابة المدارس لإخفاق الأطفال المبكر ، الذي يتم فيه لوم الضحية (وهو الطفل في هذه الحالة) والذي حاولوا علاجه بعقد اختبارات قبل دخول الأطفال للروضة ، مما أدي إلي رفع سن الإلتحاق بالمدرسة ، أو وضع فصول إنتقالية ما بين الروضة والصف الأول . تلك الحلول كلها كانت تعكس الرؤية بأن الأطفال هم الذين يعانون من خلل ما ، وبالتالي ظلت المناهج بعيدة عن التطوير الحقيقي ومحاولة موائمتها مع مستوي الأطفال النمائي.

رأت كل من NAEYCوNAECS SDE , كاستجابة لهذه الحلول غير الملائمة ، أن تطوير المنهج يجب أن يركز علي مصادر أكثر ملائمة وهي : نمو الطفل ، تفرد الأطفال ، محتوي مجالات التعلم ، القيم الثقافية، رغبات الوالدين ، والمعرفة التي يحتاجها الأطفال لكي ينخرطوا داخل مجتمعهم ومن هنا نشأت الأطر المرشدة لمناهج وبرامج الطفولة المبكرة ، وقد كان واضحاً ان المنظمات قد أكدت علي أنه لا يوجد منهج واحد يعتبر الأفضل ، وان المحتوي يجب أن يتم اختياره من جانب المعلمات من واقع خبراتهن ، كما اتفقوا علي عدم تبني أي نموذج لمنهج. وبدلاً من ذلك اقترحوا الأطر المرشدة ، وهي تمثل أطر عمل ترشد العاملين في اتخاذ القرارات (S.L.Krogh,1994,350). تلك كانت بداية حركة بناء المعايير في الطفولة المبكرة في العالم ، والتي إنطلاقاً منها انخرطت كل ولاية ،

وكل جامعة في الولايات المتحدة في وضع تصور لمعايير تحكم العمل في مؤسسات وبرامج الطفولة المبكرة.

وفي عام (٢٠٠٤) عقد المؤتمر الإقليمي لتطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة بالقاهرة ، ومن بين أوراق العمل المقدمة كانت هناك ورقة عمل بعنوان "تصور مقترح لبناء معايير لبرامج الطفولة المبكرة " والتي تحدثت عن الأسس العلمية لمعايير برامج الطفولة المبكرة ، و وضعت نواة لتصور مقترح لمعايير برامج رعاية الطفولة المبكرة ، ونوع الممارسات التي تترجم هذه المعايير إلي فعل (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٤) تلك كانت بداية المشروع الخاص ببناء معايير الجودة الشاملة بمؤسسات الطفولة المبكرة ، تحت رعاية المجلس القومي للطفولة والأمومة ، حيث عملت الباحثة كعضو أساسي في فريق العمل الخاص بالمشروع .

وفى العام (٢٠٠٨) قامت وزارة التربية والتعليم في مصر بنشر المعايير القومية لرياض الأطفال فدى مصر. وقد شملت الوثيقة الخاصة بالمعايير المجالات التالية : نواتج التعلم – محتوى المنهج – معلمة الروضة – القيادة الفعالة والتوجيه التربوي – الروضة الفعالة – المشاركة المجتمعية .

ثانياً : الأسس العلمية لمعايير برامج الطفولة المبكرة:

تستند فكرة بناء المعايير علي نتائج البحوث والدراسات النظرية والميدانية (بعضها ركز علي دراسة المخ البشري، والبعض الآخر كانت دراسات حول العمليات المعرفية والذكاء). وقد خلصت هذه الدراسة إلي عدة نتائج أهمها :

- يتطور دماغ الطفل بمعدلات سريعة خلال الأعوام الأولي من الحياة بحيث يتضاعف حجمه ووزنه . كما يكون هناك تزايداً وتعقيداً في شبكة العمل المكونة من الوصلات العصبية والروابط التي تعتبر الأساس للتعلم اللاحق ، وأن الخبرات التي من شأنها أن تستخدم تلك الروابط العصبية في مناطق معينة من الدماغ سوف تضمن أن هذه الروابط سوف تسعي للبقاء، في حين أن الروابط غير المستخدمة سوف تذبل . ومن هذا المنطلق فإن الخبرات الأثرائية المبكرة سوف تكون المفتاح لبناء شبكة العمل العصبية الثرية التي يحتاجها الطفل للنجاح . (Donna E. Migliore 2006) .

- أدت هذه النتائج إلي مراجعة دور كل من الوراثة من ناحية والبيئة من ناحية أخرى ، وظهرت نظريات وبحوث لإختبار فاعلية كل من القوتين في الشخصية. وترتب علي ذلك تراجع في دور الوراثة لحساب دور البيئة ، ومن أهم المفاهيم التي تدعم دور البيئة دون أغفال الوراثة مفهوم "حيز النمو الممكن " Zone of Proximal Development الذي يعني أن الطفل يستطيع أن يحقق معدلات اكبر من النمو إذا ما توفرت له بيئة ايجابية منشطة .

- أشارت الدراسات فى مجال المخ أن الوظائف العقلية المختلفة تتبع نظاماً ، وأن هناك أوقاتا فى مسار النمو يستطيع الطفل فيها أن يحقق أفضل معدلات النمو ، بأقل جهد ، وهذا ما يعرف بنوافذ الفرص Windows of Opportunity ، وإذا لم تتح له الفرصة في هذه المرحلة ، فسيكون عليه أن يبذل جهداً اكبر أو وقتا أطول ، أو أن يرضي بتحقيق مستويات اقل .

- أن خبرات الطفولة المبكرة ذات أثر ثابت في بناء المخ ، وذلك علي الجوانب الشخصية :العقلية والوجدانية والاجتماعية .

- تشير الدراسات فى مجال المخ البشري إلي أن الفروق بين الأطفال فيما لديهم من جوانب القوة والقصور ، ترجع لفروق بيولوجية . مما يدعو إلي تنوع الخبرات والأنشطة التي تقدم لهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق التميز للجميع .

- تؤكد الدراسات الحديثة أن النشاط المعرفي لا ينفصل فيه الجانب العقلي عن الجانب الوجداني ، وأن النشاط المعرفي لا ينفصل كذلك عن الإطار الاجتماعي الذي يقع فيه . مما يتطلب أن تصبح التنمية الوجدانية والاجتماعية ذات وزن في برامج الطفولة لا يقل عن التنمية العقلية .

- أثبتت الدراسات فى مجال المخ أن الفنون بصورها المختلفة ، واللعب والحركة والرياضة بصورها المختلفة تعتبر مصدراً أساسياً لتنشيط عمليات المخ. وبالتالي فلابد أن تصبح هدفاً تربوياً في ذاتها ، حيث ترتبط ممارسة هذه الأنشطة بتنبيه مراكز المخ المسئولة في معظم الأحوال عن العمليات المعرفية

اللازمة ليس فقط للنجاح المدرسي في المستقبل وانما للنجاح في الحياة بوجه عام.

- في ظل التغير السريع والعميق في الواقع الاجتماعي والاقتصادي والبيئي والسياسي، والذي ترتب عليه تعديل في أولويات الأفراد والمجتمعات ، يصبح الاهتمام ببرامج مرحلة الطفولة المبكرة أمراً حتمياً ، ويصبح وضع معايير علي أسس علمية مدخلاً استراتيجياً (صفاء الأعسر، ٢٠٠٤).

أن التغير الاجتماعي والعلمي السريع يضع ضغوطا علي التربية لتطوير أدائها . وتشير الهيئة الفيدرالية الأمريكية للمعلمين (AFT) علي أن الألفية الجديدة تتطلب قوي عاملة ذات تعليم عالي ، وهذا يتطلب نظرة مبكرة علي سياسة التعليم من بدءا من المراحل الأولى . أن أهمية تطوير الاستعداد للمدرسة خلال سنوات الطفولة المبكرة لا يمكن تحقيقه بعمق ، خاصة والفجوة بين الأطفال المحرومين والمتميزين تزداد اتساعا . وتوضح الدراسات ان التربية في الطفولة المبكرة ذات الجودة العالية تعاون علي عبور الفجوة في التحصيل ، وتقلل من معدلات الرسوب ، وتقلل كذلك من السلوك المضاد للمجتمع ، وتزيد من الإنتاجية الاقتصادية والاستقرار الاجتماعي، حيث ينتج عن برامج التربية في الطفولة المبكرة ذات الجودة العالية ، ما يلي:

- زيادة مهارات الانتباه والتفكير ذات تنظيم الأعلى.
- زيادة في قدرات الأطفال في القراءة والكتابة والرياضيات .
- رفع مهاراتهم الاجتماعية .
- تقليل نسب الرسوب الصفي .
- زيادة معدلات التخرج.
- انخفاض نسب الالتحاق ببرامج التربية الخاصة .
- تقليل المشكلات السلوكية .
- التقليل من نسب سوء التوافق الاجتماعي اللاحق .
- زيادة الإنتاجية الاقتصادية في مراحل لاحقة من الحياة.
- تقليل الاعتمادية علي المعونة الحكومية في المراحل اللاحقة من الحياة .

- زيادة الإحساس بالاستقرار الاجتماعي في مراحل لاحقة من الحياة (American Federation of teachers, 2003) .

أن الأطفال المحرومون سواء كان الحرمان عاطفيا، أو بسبب الفقر ، أو سوء المعاملة ، أو بسبب الظروف الأسرية ، أو المرض ، أو الأمراض التي لم يتم علاجها، أو نتيجة لافتقار الراعي المستعد للاستجابة لهم من خلال علاقات الرعاية ، ومن خلال ضآلة فرص الخبرات الإثرائية ، كل ذلك قد يؤدي إلي أن يكون أولئك الأطفال اقل استعداداً للالتحاق بالمدرسة . ومثل أولئك الأطفال ، قد يجدون صعوبة في التعامل مع المطالب الاجتماعية والوجدانية للفصل ، وفي اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة للتطور علي مدار الصفوف الابتدائية ، وأولئك الأطفال من المرجح أن يرسبوا في بعض السنوات ، ولا يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس العليا ، ويصبحون متورطين في قضايا عدلية مقارنة بأقرانهم الذين كانوا مستعدين للمدرسة (Donna E. Migliore, 2006) .

أن الاستعداد للمدرسة يتطلب توفر عوامل أكثر من عامل الوصول للمرحلة السنية الكافية لبدء الصف الأول ، فالاستعداد للمدرسة هو نتاج عوامل معقدة ومتضافرة. فهو يعني أن الطفل مستعد من الناحية المعرفية والجسمانية والاجتماعية ، والوجدانية للتعليم. ولذلك فإن الأطفال بحاجة للدعم في مجالات متعددة. فالرعاية الناتجة عن علاقات مستقرة مع الوالدين والأسرة تشكل أحجار البناء الأساسية . للاستعداد المدرسي، ولكن الأطفال أيضا بحاجة للرعاية الصحية والتغذية ، ومواقف تربوية تناسب الطفولة المبكرة ذات جودة ، ومعلمين ومدارس معدة وقادرة علي توفير خبرات أثرائية ، ومجتمعات داعمة وآمنة (Donna E. Migliore,2006) . ولهذا السبب فإن معايير الجودة في برامج الطفولة المبكرة تحتوى علي محكات تتضمن كافة هذه الجوانب . فجودة البرنامج لا تعني فقط منهجا ذا محتوي جيد ، أو بيئة تعلم إثرائية ، وإنما تتضمن جوانب متعددة تشمل الشراكة ما بين الروضة او المدرسة أو وأسر الأطفال ، وكذلك مستوي الرعاية الطبية والتغذية المتوفرة للأطفال ، والعلاقة ما بين المعلمة والأطفال (والتي تشمل أكثر من مجرد إيصالها لمحتوي المنهج ، وإنما تشمل إشكال الدعم العاطفي . وأساليب تنظيم وضبط سلوك الأطفال ، وما إلي ذلك من متغيرات) وهو ما

سينعكس علي نموذج المعايير المقترح في الدراسة الحالية، والأهم من ذلك إدراك واعي من جانب المعلمات لمؤشرات الأداء التي تحقق هذه المعايير.

ثالثا : تعريف ضبط الجودة :

يذكر Brad Heppler (2008) بأن الجودة كما يتم التعامل معها لا تعنى مستويات التميز Level of excellence التي يمكن تحقيقها بغض النظر عن التكلفة . ولكن الجودة تعني مستوي التميز الذي يشبع أولا توقعات المنظمات ، وسوق العمل ، وثانيا : يتفق مع هذه التوقعات عند الحدود الدنيا.

وتتضمن وسائل ضبط الجودة التطبيق المتكرر لسلسلة من التقنيات الإحصائية التي اثبتت فائدتها تاريخياً بالنسبة لأنشطة تحسين الجودة . وحين يتم تطبيق وسائل ضبط الجودة علي مواقف العمل في منظمة محددة ، فإن الناتج يكون برنامج ضبط الجودة . وفي هذه الحالة يصبح برنامج ضبط الجودة هو بمثابة مجموع جهود المنظمة في تجميع واستخدام المقاييس بغرض إرساء وصيانة وتحسين فعالية التدريس (وذلك بالنسبة للمؤسسات التربوية).

أن نظرية ضبط الجودة لا تفضل فلسفة تعلم محددة ، وهي موجهة مباشرة صوب الجوانب التالية : كيف ، وماذا ، وأين ، ومتي يتم جمع القياسات حول التدريس وحول الكيفية التى يتم بها رفع مستوي هذه المقاييس بغرض صيانة وتحسين التدريس (Brad Heppler, 2008,9) ، بمعني أن عمليات القياس والتقييم المستمرة وتجميع البيانات حول مختلف جوانب أداء المؤسسة هو جوهر عملية ضبط الجودة ، وذلك بهدف التغذية المرتدة التي ترشد العاملين بالمؤسسة حول جوانب القوة، والجوانب التي لا زالت بحاجة للعمل علي تقويتها .

رابعا : اقتصاديات الجودة:

أن الهدف الأساسي من برامج ضبط الجودة هو الحفاظ علي التوازن بين تكلفة الجودة وقيمة الجودة علي كل مستويات المؤسسة . وبالطبع فإن الاشتراك في المستويات الأعلى من الإدارة تعتبر جوهرية للنجاح . ولكن لأن المعلومات المتعلقة بالتكلفة وقيمة الجودة تعتبر منتشرة في إرجاء المؤسسة ، فإنه يجب إعادة صياغة

هدف خاص بتحديد التوازن بين تكلفة الجودة وقيمة الجودة فيما يتعلق بمستوي القيمة المضافة للمنظمة أو المؤسسة . فالكثير من تكلفة الجودة يمكن تفاديه إلي حد ما ، من خلال التخفيف من احد المحكات القاسية ، أو من خلال توضيح وإجلاء بعض جوانب سوء التفسير حول التوقعات.

وبعض التكلفة المرتبطة: بالجودة يمكن تجنبها من خلال خدمات ، وخبراء وتكنولوجيا ، ولكن بشكل اقتصادي أيضا (Brad Heppler, 2008) وبالطبع فإن دقة البيانات المتجمعة من عمليات القياس يمكن ان تفيد في الرصد الدقيق لجوانب الإنفاق الملحة والتي يمكن أن ينجم عنها تحسن فارق في أداء المؤسسة ، واي الجوانب أو المؤشرات يمكن تطويعها للظروف الراهنة للمؤسسة بما يحقق تحسين الأداء وفي نفس الوقت لا يلقي بأعباء عالية من حيث التكلفة .

علي سبيل المثال تفيد الدراسات بأن للفقر تأثيرات سلبية علي استعداد الأطفال للمدرسة . حيث يعتبر الفقر بمثابة مؤشر مبدأي علي ضعف الأداء المدرسي بين الأطفال الذين يبدأون في الصف الأول ، وعلي الرغم من أن الأطفال الفقراء و ذوي الدخل المتوسط يتعلمون بمعدلات متشابهة ، إلا أنه حين يلتحق الأطفال الفقراء بالمدرسة ، يكونوا بالفعل خلف زملائهم بصورة دالة . ومن الناحية المعرفية فإن الأطفال الفقراء قد يكونون وراء زملائهم الآخرين بما مقداره صف دراسي كامل عند بداية التحاقهم بالمدرسة .

أن البدء في المدرسة بمثل هذا الإخفاق الكبير ، يضع الأطفال الفقراء في طريق الأداء الأكاديمي المنخفض وينجم عنه نواتج شخصية واجتماعية سلبية تؤدي إلي الإخفاق الدراسي (Donna E. Migliore, 2006) . وهذا مما يضع مسئولية اكبر علي برامج ما قبل المدرسة التي بإمكانها أن تساهم بدرجة كبيرة في تجاوز هذه الفجوة بين الفقراء والأغنياء، والذاكرة القريبة تستدعي أمام ناظرينا بعض البرامج ذات الرؤية الشاملة في تنمية الأسرة ومحاربة الفقر كبرامج الهيدستارت Head Start وبعض البرامج الأخرى المشابهة له في الهدف مثل Early Head Start الذي اهتم بالأطفال ونموهم وتعلمهم ، كما اهتم بأسرهم ومعاونتهم علي تحقيق أهدافهم الخاصة في الحياة من حيث الاستقلال المادي

والاقتصادي ، وكذلك برنامج Even Start الذي كان يهدف من بين أهدافه معاونة الوالدين في اكتساب مهارات القراءة، والتدريب المهني، أو الدراسة لنيل الدبلومة العامة. فالتربية الوالدية تعتبر جزءاً متكاملا من البرنامج ولها أهداف تتضمن بناء شبكة عمل أسرية اقوي ، وتحسين تقدير الذات لدي كل من الوالدين والطفل (Suzanne L. Krogh & Kristine L. Slentz, 2001,45) .

خامسا : معايير الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال (NAEYC) :

استندت الدراسة الحالية في برنامجها التدريبي إلي المعايير والمؤشرات التي وضعتها الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال عام ٢٠٠٣ ، والتي هدفت لأن تكون الأساس لمنح تراخيص البرامج أو إجادتها.

وتتضمن المعايير الأطراف المعنيين بمرحلة الطفولة المبكرة ، ألا وهم : الأطفال – المدرسون – الأسر ومؤسسات المجتمع – القيادة والإدارة الخاصة بالبرنامج .

وتشمل معايير الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال عشرة معايير رئيسية كل منها يشمل عدد من مؤشرات الأداء الخاصة به. وقد كان كل معيار يدور حول احد جوانب البرنامج الرئيسية، و تلك الجوانب هي :

أ – التفاعل بين المعلمات والأطفال.

ب – المنهج

ج- البيئة المادية

د – الصحة والأمان

هـ - التغذية

و – العلاقات بين المدرسين والأسر.

ز – مؤهلات هيئة التدريس والتنمية المهنية.

ح – الإدارة

ط – التوظيف

ي – القياس والتقييم.

الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات التي اهتمت بموضوع جودة التعليم فى الطفولة المبكرة . فبعضها اهتم بدراسة تأثير البرامج ذات الجودة العالية علي نمو الأطفال في حين ركزت دراسات أخري علي برامج أعداد المعلمات ذات الجودة في حين ركزت مجموعة أخري من الدراسات علي جودة البيئة التي يعمل بها البرنامج. ففي دراسة منال عبد العزيز (٢٠٠٩) كان الاهتمام منصب على وضع تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة لرياض الأطفال بريف محافظة المنوفية ، لكى يؤسس لتنمية بشرية مستدامة من خلال النمو الشامل للأطفال المعرضين لسوء التغذية و ليحقق تميزا بجودة أعلى من المستوى القومي ، استعانة بالخبرة العالمية و قد أعطى اهتماما كبيرا يفوق ما جاء بالمعايير القومية لمجالين لهما أهمية خاصة فى ريف المنوفية وهما: مجال المشاركة الأسرية والمجتمعية ، ومجال الصحة والتغذية. وقد أظهرت نتائج الاستبيان على عينة الدراسة أن مستويات تحقق معايير ومؤشرات الجودة الشاملة المقترحة بالروضات جاءت ضمن الحدود المتوسطة بصفة عامة. وكانت اكبر نسبة تحقق من نصيب الروضات الخاصة ، مما يؤكد احتياج الروضات الرسمية العربية إلى اهتمام مضاعف للتحسين تحقيقا لمعايير الجودة . أما فى دراسة (Howes et al., 2008) فقد تم اختبار نمو الأطفال في التعلم المرتبط بالمدرسة والمهارات الاجتماعية علي مدار سنوات ما قبل الروضة (Pre-K) في البرامج الممولة من الولاية والمصممة لإعداد الأطفال لمرحلة الروضة . وقد أظهرت النتائج حصول الأطفال علي مكاسب اكبر في التحصيل الأكاديمي ، حين يتوفر لهم تدريس عالي الجودة ، ووجود علاقة وثيقة بالمعلمة . ولم يظهر ارتباط المكاسب بخصائص الطفل أو نوع البرنامج . وفي دراسة Q.N. Saracho & B. Spodek (2007) ، كان الهدف هو استكشاف أهمية المستويات المرتفعة من الإعداد التربوي بالنسبة لكل معلمات التربية في الطفولة المبكرة من خلال إجراء تحليل نقدي لعدد (٤٠) دراسة حول الإعداد التربوي لمعلمات الطفولة المبكرة ، وجودة برامجهم التربوية) ، وقد أوضحت النتائج أهمية حصول المعلمات علي درجة البكالوريوس وتوفير معايير تربوية بالنسبة للإعداد التربوي لمعلمات الطفولة المبكرة، حيث وجد أن المعلمات اللائي يمتلكن مستويات تربوية أعلي يمكنهن توفير جودة ما بين

متوسطة إلي مرتفعة داخل فصولهن ، وكذلك توفير ممارسات ملائمة ، وأنشطة تدريس أفضل واستجابة إيجابية تجاه أسر الأطفال.

أما دراسة E.S. Peisner – Frinberg & J.M. Schaaf (2007)ت فقد هدفت لإعداد التقرير السنوي حول برنامج More at four لمرحلة ما قبل الروضة في ولاية "ساوث كارولينا" بالولايات المتحدة ، وقد أظهرت النتائج الجوانب التالية :

١- فيما يتعلق بممارسات الفصل ، كانت هناك درجات أعلي بصورة دالة في العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ مقارنة بالعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

٢- بالنسبة لبيئة القراءة والكتابة ، أظهرت النتائج وجود بيئة قراءة وكتابة ذات جودة أعلي ومرتبطة.

٣- بالنسبة للحساسية في تفاعلات المعلمة بمستوي تأهيل المعلمة / الطفل : أظهرت النتائج المتجمعة من تحليل البيانات أنه لم تكن هناك ارتباطات دالة بين أي من المعلمات او عوامل الفصل وجودة تفاعلات المعلمة / الطفل.

وبالنسبة لدراسة C.Belfield & H. Schevartz (2007) فقد اهتمت بدراسة تأثيرات برامج ما قبل المدرسة لمقاطعة آبوت Abbott . وقد أشارت النتائج إلي وجود أدلة علي أن الأطفال الذين التحقوا بهذه البرامج قد أحرزوا درجات أعلي في اللغة ، والقراءة والكتابة ، والرياضيات . وأن هذه المكاسب قد استمرت فى الظهور في مرحلة الروضة . أما دراسة Reusser et al., (2007) فقد هدفت إلي وصف الكيفية التي تطبق بها الجامعات في الغرب الأوسط الأمريكي مبادئ الجودة ، ارتكازا إلي القيمة المضافة في برامج إعداد المعلمين التي تتبني الموثوقية ، ومعايير التحقق في تربية المعلمين ، والتحسن في إعداد المعلمين للخدمة والبرنامج ككل . وقد تم جمع البيانات الخاصة بالدارسين بصورة منظمة ، كما أوضحتها مجالات التخصص التي حصلوا علي شهادات تخرج محدد بها مجال التخصص . وقد استخدمت هذه البيانات لتحديد الدارسين الذين بحاجة للدعم فى التدريس والنصيحة داخل الفصل لضمان نجاحهم ، وإكمالهم للبرنامج والنجاح في القياس

المحدد. وقد أوضحت النتائج وجود مؤشرات ايجابية ، حيث أوضحت تحسن أداء المتخرجين علي مقاييس المعرفة ، والمهارات . وفي دراسة L.M. Hooks et al., (2006) كان الهدف اختبار الأدلة علي أن الجهود المبذولة في "ساوث كارولينا" بهدف تحسين جودة فصول ما قبل الروضة والروضة في المدارس الابتدائية يمكن أن يكون لها تأثيرات ايجابية علي جودة برامج الطفولة المبكرة . وقد تم استخدام البيانات المتجمعة من ملاحظة كل من الفصل باستخدام مقياس ايكرز المراجع ، ومن خلال مسح أداء المعلمة ، بهدف اختبار فعالية جهود تحسين الجودة . وقد أشارت النتائج إلي أن التدريب والدعم المقترن بمطالب الموثوقية يمكن أن ييسر التغييرات الايجابية داخل الفصول. أما دراسة Barbarian, Oscal A. et al., (2006) فقد ركزت علي التعرف علي ما تبحث عنه اسر الأطفال داخل برامج ما قبل الروضة. فقد وصفت هذه الدراسة معني جودة البرنامج لعينة ممثلة من الآباء لأطفال مدرجين في برامج ما قبل الروضة العامة . وقد حددت أسر الأطفال ثلاث فئات من المؤشرات ليست متضمنة عادة في الدراسات التربوية الشاملة ، كالموقع الملائم ، والشراكة ما بين المنزل والمدرسة . وفيما يتعلق بالقرارات حول إدراج الأطفال في برنامج ما ، فإن المفحوصين من البيض يعتمدون أكثر علي المؤشرات حول مناخ الفصل الوجداني والعاطفي في حين أن المفحوصين من أصول لاتينية عادة ما يختبرون ما هو متوفر من إعداد للخدمات الشاملة ، أما الأفارقة الأمريكان فعادة ما يميلون لتقييم جودة الشراكة بين المنزل والمدرسة مقارنة بنظرائهم من الأعراق الأخرى. أما دراسة Hale et al., (2006) فقد بحثت الأسباب وراء ترك المعلمات للعمل أثناء عمل البرنامج ، وما لهذا الأمر من تأثيرات خطيرة تتسبب في انخفاض جودة البرنامج ، وجودة الرعاية التي يتلقاها الأطفال والأسر. وقد وجد أن النسبة العالية من ترك المعلمات للعمل ، والنسبة العالية بين الأطفال و البالغين ، والتدريب الضعيف لفريق العمل، كل هذه تعتبر من خصائص او سمات الرعاية الضعيفة للأطفال في الولاية المتحدة . كما وجد أنه قد تكون النسبة العالية للمعلمات اللائي يتركن الخدمة ، نتيجة لانخفاض جودة البرنامج. أما دراسة "شيلدون" Sheldon (2005) ، فقد تم فيها اختبار العلاقة ما بين تطبيق برنامج المدرسة والنتائج المتحصلة منه ، وكذلك الشراكة ما بين الأسرة والمجتمع في

المدارس الابتدائية . وقد اتضح أن العناصر متضمنة تخطيط وتطبيق الشبكة القومية للشراكة المدرسية (NNPS) والدعم المدرسي ، ودعم المدينة، كانت منبئات علي قوة مستوي البرنامج من حيث اتصاله بالأسرة . والاتصال بالأسر من جانب البرنامج بدوره ، كان منبئ علي الاشتراك الوالدي الأكبر في المدرسة . وقد أشارت النتائج إلي أن الخصائص المفتاحية لبرنامج المدرسة، والأسر، والشراكة المجتمعية في المدارس الابتدائية يمكن ان تعاون علي تحسين العلاقة بين المدرسة والمنزل ، وتزيد من الاشتراك الوالدي في المدرسة . وفي دراسة Cassidy et al., (2005) كان التركيز علي تحديد مفهوم الجودة البنائية ، وجودة العمليات ، حيث رأي الباحثون أنه لم يتم استكشافها بصورة ملائمة بعد. وقد قامت الدراسة بالتحليل الكيفي للبناء والعمليات ، والجودة البنائية ، وتحليل المحتوي لمقياس التقدير لبيئة الطفولة المبكرة – المراجع Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)وهو مقياس واسع الاستخدام لجودة العمليات . وقد أوضحت النتائج أنه علي مدار نصف المؤشرات الخاصة بالمقياس ، كانت تقيس الجودة البنائية بدلاً من جودة العمليات . أما دراسة Smith et al., (2004) فقد هدفت لتحديد إلي أي مدي يتم تطبيق الممارسات الطبيعية علي عينة ممثلة مكونة من (١٧) برنامج تدخل مبكر ، وأنشطة فصل . وقد تم تطبيق مقاييس حول تفاعلات الاتصال ما بين المعلمة والطفل، وجودة البرنامج ، والتدريب المتخصص، والدعم المستمر. وقد أشارت النتائج إلي أن المعلمات استخدمن الحديث الوصفي بصورة أكبر من استراتيجيات التدريس المباشر بصفة خاصة أثناء أنشطة اللعب الحر وقد ارتبط تطبيق استراتيجيات التدريس المباشر ايجابياً بجودة البرنامج ، وأن التدريب المتخصص قد يكون له تأثيره علي وجهات نظر المعلمين حول استخدام اللعب الحر، باعتباره فرصة لتيسير نمو عمليات الاتصال. وقد تبين أن البيانات التي تم الحصول عليها من مناطق جغرافية منفصلة داخل البلد كانت متشابهة بصورة ملحوظة ، مما يوفر الدعم للصدق الخارجي لهذه النتائج.

وفي دراسة Whitebook (2003) كان التركيز علي السؤال المركزي حول ما إذا كان حصول المعلمات علي الأقل علي درجة البكالوريوس في التربية في الطفولة المبكرة يوفر خبرات ما قبل المدرسة ذات جودة أفضل للأطفال من ٣ : ٥ سنوات مقارنة بالمعلمات الأقل تأهيلاً ، وذلك من خلال مراجعة أدبيات البحوث . وقد أوضحت المراجعة أنه علي الرغم من أن الدراسات كانت لديها بعض التحديدات الخاصة بعينة الدراسة ، والمقاييس ، والأساليب التحصيلية ، فإنها قد قللت من قيمة وأهمية الإعداد الأعلى ، والتدريب المتخصص ، وحددت دور الحصول علي درجة البكالوريوس ، والتي عادة ما تكون في التربية في الطفولة المبكرة، في إنتاج سلوك متسق للمعلمة مع البرامج ذات الجودة العالية ، والتي بدورها تدعم النواتج النمائية الأفضل ، وقد أثارت مجموعة الدراسات عدداً من الأسئلة والتي تطلبت تحريات ابعد، خاصة فيما يتعلق بقدرات الإعداد المهني والتدريب، والمحتوي ، والشكل وجودة تدريب المتخصصين في الطفولة المبكرة .

وفي دراسة اخري قام Lazarus (2003) باختبار ما إذا كان استخدام المعلمين في ولاية مينسوتا دون الحصول علي الترخيص الكامل قد اثر في الأداء مع الدارسين. وقد أظهرت النتائج أن خبرة المعلمة كان لها تأثير سلبي دال علي تحصيل الدارسين في الرياضيات والقراءة . والأطفال الذين كانوا تحت إشراف معلمين يتقاضون رواتب أفضل كان تحصيلهم في القراءة والرياضيات أفضل . ولم يكن لخبرة المعلم أو الراتب أي تأثير علي تحصيل الدارسين في الكتابة وكانت الاختلافات في تأهيل المعلمين له تأثير ضئيل علي تحصيل الدارسين في الرياضيات والقراءة والكتابة .

يتضح من الدراسات السابقة ما لتأثير برامج الطفولة ذات الجودة علي جوانب مختلفة من نمو الأطفال، كالتحصيل الأكاديمي بعامة (Howes et al., 2008) و إحراز درجات أعلي في اللغة والقراءة والكتابة والرياضيات (C. Belfied & H. Schwartz, 2007) كما أكدت في الوقت ذاته دراسة Howes et al., (2008) علي أهمية وجود علاقة وثيقة بالمعلمة ، وما لذلك من اثر علي المهارات الأكاديمية للأطفال، وأن حساسية المعلمات في تفاعلاتهم مع الأطفال تعتبر من مجالات القوة في البرنامج (Freinberg & Schaaf, 2007)

. وقد حظي الأعداد التربوي للمعلمات اهتماما خاصاً من جانب الدراسات ، حيث أشارت بعضها إلي أهمية حصول المعلمات علي درجة البكالوريوس . وأن المعلمات اللائي يمتلكن مستويات تربوية اعلي يمكنهن توفير جودة ما بين متوسطة إلي مرتفعة داخل فصولهن إضافة إلي توفير ممارسات ملائمة ، وأنشطة تدريس أفضل ، واستجابة إيجابية تجاه أسر الأطفال(O.N. Saracho & B. Spadek, 2007). (Whiterbook, 2003) . وانه في حالة استخدام معلمين لم يحصلوا علي التأهيل العالي، ومن ثم لم يحصلوا علي الترخيص الكامل ، فإن ذلك من شأنه أن يؤثر سلباً ، وبصورة دالة علي تحصيل الأطفال في الرياضيات والقراءة . (Lazarus, 2003). كذلك كان هناك اهتمام ببرامج إعداد المعلمة في بعض برامج الجامعات كدراسة (Rerusser et al., 2007) التي رصدت هذا الأمر في جامعات الغرب الأوسط الأمريكي، حيث أوضحت وجود مؤشرات إيجابية وتحسن في أداء المتخرجين علي مقاييس المعرفة والمهارات ، كما وجد أن التدريب والدعم المقترن بمطالب الموثوقية Accountability يمكن أن تيسر التغييرات الإيجابية داخل فصول الروضة (Hoots et al., 2006) . كما اتضح من دراسات أخري أن التدريب المتخصص قد يكون له تأثيره علي وجهات نظر المعلمين حول استخدام اللعب الحر باعتباره فرصة لتيسير نمو عمليات الاتصال (Smith et al., 2004) .

أما من حيث الشراكة بين الروضة وأسر الأطفال ، فقد اتضح كيف أن الإعداد التربوي العالي للمعلمات ينجم عنه استجابات ايجابية تجاه أسر الأطفال (Sarcho & Spadek, 2007) ، وان هذا مطلب لشريحة من الأسر، خاصة من أصول افريقية (Barbarin et al., 2006) .

ومن مجمل الدراسات السابقة يتضح أن الجودة منظومة متكاملة تتضمن عدد من العناصر والجوانب ، لا يمكن تحقيق الجودة الا من خلال الارتقاء بها والالتفات إلي استحقاقاتها . وانه علي العاملين في مجال الطفولة أن يولوها العناية والانتباه الكافيين . وذلك ما تحاول الدراسة الحالية المساهمة في تحقيقه ، من خلال إعداد أداة قياس لجودة برامج الطفولة ملائمة ومن ثم تدريب عينة من المعلمات عليها.

تساؤلات الدراسة :

تهدف الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

- إلي أي مدي يمكن زيادة وعي معلمات دور الحضانة و رياض الأطفال بمعايير الجودة باستخدام برنامج تدريبي يعمل على شرح إبعاد الجودة وكيفية قياسها وملاحظتها، و ذلك في ضوء معايير الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال (NAEYC).

منهج البحث والإجراءات

أ - العينة :

تكونت عينة الدراسة من عينتين ثم العمل معهما علي مرحلتين من مراحل المشروع الذي تم تنفيذه تحت رعاية المجلس القومي للطفولة والأمومة تكونت المجموعة الأولي من (٤٥) ما بين معلمات دور الحضانة و رياض أطفال واللائى كن كلهم من خريجات أقسام وكليات رياض الأطفال ، التابعين لوزارتى التضامن الاجتماعي والتربية والتعليم . وقد هدف العمل معهم علي تطبيق أداة القياس بعد إعدادها واستخراج النسب التي ترسم ملامح أساليب العمل في البرامج المصرية – وتكونت العينة الثانية من (٢٨) متدربة من معلمات رياض الأطفال في مرحلة لاحقة، تم تطبيق الاستبيان عليهم بعد إدخال التعديلات عليه في ضوء التطبيق مع المجموعة الأولي . كما تم تطبيق برنامج تدريبي لهن امتد لأسبوعين بهدف شرح أبعاد الجودة التي تناولها الاستبيان ، وكيفية تطوير الأداء بحيث يحقق مطالب الجودة .

ب – الأدوات :

استخدم في هذه الدراسة "استبيان جودة برامج الطفولة المبكرة" والذي تم الإعداد له في ضوء الإطلاع علي معايير الجودة للرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC والمقياس الخاص بها. وقد تم إدخال التعديلات عليه بعد التطبيق على العينة الأولى، وذلك لتعديل بعض العبارات التي اعتقد بأنها قد تكون غامضة أو مساء فهمها . ومن ثم استقر المقياس في صورته النهائية والمكون من (٧٠) صفحة وهو مقسم إلي عشرة أبعاد يختص كل بعد بأحد جوانب الجودة ،

وكل بعد يندرج تحته عدد من المعايير والتي ينبثق عنها عدد من المؤشرات لقياس كل معيار.

ويتناول الاستبيان الأبعاد التالية من جودة برامج الطفولة.

أ – التفاعل بين المعلمات والأطفال.

ب – المنهج

ج – البيئة المادية

د – الصحة والأمان

هـ – التغذية

و – العلاقات بين المدرسين والأسر

ز – مؤهلات هيئة التدريس والتنمية المهنية

ح – الإدارة

ط – التوظيف

ي – القياسي والتقييم

ج – الإجراءات :

سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

١- الإعداد لاستبيان جودة برامج الطفولة المبكرة بعد الإطلاع علي معايير الجودة للرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC ، والمقياس المعتمد من جانبها الذي يهدف لقياس أبعاد معايير الجودة التي أعلنت عنها.

٢- تطبيق الصورة المبدئية للمقياس علي عينة مكونة من (٤٥) معلمة – وذلك للتعرف بشكل مبدأي علي مستوي جودة البرامج المطبقة في وزارتي التربية والتعليم والتضامن الاجتماعي ورصد العبارات التي بحاجة لتعديل والمزيد من التوضيح ، وقد شمل الإجابة علي المؤشرات الإجابة في حدود ثلاثة احتمالات ، يشير البند (١) إلي نسبة تحقق اقل من ٥٠٪ ويشير البند (٢) إلي نسبة تحقق ما بين ٥٠: ٧٠٪ ويشير البند (٣) إلى نسبة تحقق أكثر من ٧٠٪

ويوضح الجدول (٢) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالمنهج. (ن = ٢٨).

جدول (٢)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ب-٤-أ	٣٩	١٧	٢٨	ب-٥-هـ-٢	٥٠	٢٨	٢٢
ب-٤-ب	٦١	٢٨	٦	ب-٥-هـ - ٣	٦١	٢٨	١١
ب-٤-ج	٥٦	١١	-	ب-٥-هـ-٤	٧٢	٢٢	٦
ب-٤-د	٣٣	٤٤	١٧	ب-٥-هـ - ٥	٦٧	٢٨	٦
ب-٥-أ-١	٤٤	٥٠	-	ب-٥-هـ - ٦	٥٦	٢٨	١١
ب-٤- هـ	٣٣	٥٦	٦	ب--٥-هـ -٧	٥٠	٢٢	٢٨
ب-٥-ب-١	١٧	٦	-	ب-٥-هـ -٨	٦١	٣٩	-
ب-٥-ب-١	٣٩	١١	١٧	ب-٥-و-١	٥٦	١١	١٧
ب-٥-ب-٢	٣٩	١١	١١	ب-٥-و-٢	٣٩	١١	٢٨
ب-٥-ب-٣	٢٢	٢٢	١٧	ب-٥-و-٣	٢٢	١٧	٣٩
ب-٥-ب-٤	٢٢	١١	٢٨	ب-٥- و-٤	٥٦	٢٢	٦
ب-٥-ب-٥	٥٠	١٧	-	ب-٥- و-٥	٧٢	١١	-
ب-٥-ب-٦	٢٨	١١	١١	ب-٥- و-٦	٥٠	١١	٢٢
ب-٥-ج-١	٢٨	٣٩	٦	ب-٦-أ-١	١١	٤٤	٦
ب-٥-ج-٢	٧٢	٦	-	ب-٦-أ-١	٦	١١	-
ب-٥-د-١	٢٢	٥٠	١٧	ب-٦-ب-١	٦١	٦	٢٨
ب-٥-د-٢	٥٠	٣٣	١١	ب-٦-ب-٢	٣٩	٢٨	١٧
ب-٥-د-٣	٧٢	٢٢	-	ب-٦-ب-٣	٢٢	٢٢	٢٨
ب-٥-د-٤	٥٠	٣٩	١٦	ب-٦-ب-٤	٤٤	٣٣	١٧
ب-٥-د-٥	٧٢	٢٢	-	ب-٦-ب-٥	٥٠	١١	٣٣
ب-٥-د-٦	٦١	٢٢	١١	ب-٧-أ	٢٨	٦٧	٦

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ب-٥-د-٧	٢٨	٢٨	٣٣	ب-٧-ب	١٧	٧٨	٦
ب-٥-هـ -١	٢٨	٤٤	٢٢	ب-٧-ج	٢٢	٦٧	١١
ب-٧-د	٥٠	٤٤	٦	ب-٨-١	١٧	٢٨	١٧
ب-٧-هـ	٥٠	٣٩	١١	ب-٨-٢	٢٨	٦٧	٦
ب-٧- و-١	٢٨	١١	٢٨	ب-٨-٣	٦٧	٢٨	-
ب-٧-و -٢	٥٦	٣٩	٦	ب-٨-٤	٧٢	٢٢	-
ب-٧-و - ٣	٦٧	٢٨	٦	ب-٨-٥	٢٢	٦١	٦
ب-٧-و -٤	٦١	٢٨	١١	ب-٩-١	٦١	١٧	١٧
ب-٧-و-٥	١٧	٢٢	١١	ب-٩-٢	٦	٤٤	٤٤
ب-٧-و-٦	٥٦	٣٣	١١	ب-٩-٣	٦١	٢٢	١١
ب-٧-ز	٦١	٣٣	٦	ب-٩-٤	٣٣	٢٢	٦
ب-٧-ح-١	٥٠	٣٣	-	ب-١٠-١	٣٩	٤٤	٦
ب-٧-ح-٢	٢٨	٤٤	٢٨	ب-١٠-٢	٥٦	١١	-
ب-٧-ح-٣	٤٤	٥٠	٦	ب-١١-١	٣٣	٦	-
ب-٧-ح-٤	٢٢	٤٤	٢٢	ب-١١-٢	١٧	٢٢	-
ب-٧-ح-٥	٦١	٣٣	٦	ب-١١-٣	٢٢	١٧	١٧
ب-٧-ح-٦	٣٩	٢٢	٢٨				

ومن النسب المئوية المعروضة بالجدول السابق رقم (٢) يبدو أن الغالبية العظمي من الأنشطة داخل الروضات ودور الحضانة هي أنشطة جماعية ، وهي في غالبها تتم داخل الفصل، مع ترك مساحة صغيرة للعب في الفناء ، كما أن معظم الأنشطة هي للأنشطة الموجهة من جانب المعلمة وتترك مساحة صغيرة لمبادرات الأطفال ، بيد أن النسبة الغالبة من الأنشطة يجب أن تكون بمبادرة من الأطفال وليس العكس . كذلك فإن غالبية الأنشطة داخل الفصل هي أعمال لا تتطلب النشاط والحركة ، وبالتالي فإن عنصر التنوع ما بين الأنشطة الصاخبة والهادئة

يتضح من نتائج الجدول السابق والذي يرصد جودة التفاعل بين المعلمات والأطفال أن المعلمات يظهرون قدراً من الانتباه والاهتمام ، ولكن الأحاديث الفردية معهم أثناء الأنشطة تعتبر قليلة . وهو ما يظهر احتياج المعلمات لمعرفة أهمية التفاعل الفردي مع الأطفال ، والاستجابة لاحتياجاتهم الشخصية ، وزيادة قدر أنشطة المجموعات الصغيرة ، والتقليل من الأنشطة الجماعية ، حيث أن أنشطة المجموعات الصغيرة توفر فرصاً أكبر للتفاعل الفردي مع الأطفال . كما أظهرت النسب أن المعلمات بحاجة لمزيد من الوعي بأهمية الاستجابة لأسئلة الأطفال، والوعي بالأطفال كأفراد ،لا كمجموعة واحدة . كما أن المحادثات بين المعلمة والأطفال تتناول أمورا تقريرية يكون فيها علي الطفل بالإجابة بنعم أولا ، أو إعطاء رد محدد تتوقعه المعلمة . مما يشير إلي الحاجة لتنمية وعي المعلمات بمهارات صياغة الأسئلة المفتوحة ، ودورها في تنمية التفكير ، وأهمية التعامل مع الأطفال فرادي.

كما أن المعلمات قد أظهرن الميل للمساواة وعدم التمييز أو التفرقة بين الأطفال بناء علي العقيدة أو الجنس ، أو المظهر، بينما يولون أهمية واهتماماً اقل بتدعيم هوية كل طفل وتعريف الأطفال الآخرين بتراثهم الثقافي والاعتراف به. وعدم التمييز بين الجنسين في إظهار التقدير والثناء لأعمالهم. كما تظهر النسب قلة في الاهتمام الموجه لتدريب الأطفال علي مهارات معاونة الذات والاعتماد علي الذات والاستقلالية علي الرغم لما لهذه المهارات من أهمية في تكوين صورة ايجابية للطفل عن ذاته، وإشعاره بالإنجاز والانتماء ، كذلك اتضح أن المعلمات يستجبن بشكل جيد لوضع قواعد ثابتة وعادلة لضبط السلوك بصفة عامة ، ولكنهن في نفس الوقت بحاجة لبذل مزيد من الجهد فيما يتعلق بتعليم الأطفال مهارات حل المشكلات والتواؤم معها ، وقد يرجع السبب في ذلك لقلة التعامل مع الأطفال فرادي والتعامل معهم كمجموعة واحدة (و هو الأمر الذى يجب التركيز عليه فى تدريب المعلمات قبل التخرج ، حيث إن جميع أفراد العينة كن من خريجات كليات وأقسام رياض الأطفال)، فمثل هذه المهارات لكي يتم تدعيمها ، يجب ان يتسم ذلك علي أساس فردي .

وعلي الرغم من أن غالبية المعلمات يحاولن تجنب العقاب البدني وأساليب التوبيخ والتحقير ، إلا أن نسبة ليست بقليلة منهن لا زلن يستخدمن هذه الأساليب (٥٠٪) يلجأن للعقاب البدني كالحرمان من الطعام كوسيلة لضبط السلوك ، وهذا من شأنه أن يعرض هؤلاء الأطفال لمخاطر تشوه صورة الذات وضعف التقدير الذاتي . كذلك هناك نسبة محدودة من المعلمات (٣٩٪) يجدن إعداد البيئة المادية في الفصل ، بحيث تستجيب لأفكار الأطفال وتشجعها والكثرة منهن يملن لوضع الكثير من النواهي مما يحد من حرية الطفل ومبادرته وثقته بذاته .

كما تشير النتائج إلي أن مقدار السعادة والاستمتاع بجو الروضة بين الأطفال يعتبر محدوداً ، كما أن الكثير من المعلمات لا زلن يعملن من خلال الأساليب المتمركزة حول المعلمة ، لا الأساليب المتمركزة حول الطفل ، ويستدل علي ذلك من أنها مركز النشاط في الفصل وهي الصوت الأعلى من باقي الأصوات. ولا زالت المعلمات بحاجة إلي التدريب علي مهارات إدارة الفصل، وإدارة الأنشطة والتخطيط لها بشكل يضع الطفل في بؤرة التخطيط والفعل والحركة .

وتشير النسب المئوية الموضحة بالجدول إلي أن المعلمات تعملن علي حماية الأطفال من الإيذاء والإساءة من جانب زملائهم بينما تجد المعلمات بعض الصعوبات في فهم أهمية وعي الأطفال بمشاعرهم وتقبلها ومعاونتهم علي التعبير عن انفعالاتهم بأساليب مقبولة ، وفي دور الحضانة كان هناك ميل لتوفير نسخ إضافية من اللعب بحيث لا يضطرون للانتظار للعب بها، كما أن هناك قدرا متوسطاً من توفير الأنشطة في مجموعات صغيرة ، أما في مرحلة رياض الأطفال ، فكان الملاحظ هو قلة تنظيم أنشطة المجموعات الصغيرة ، ومن ثم كان هناك قلة في الأنشطة التي يمكن للأطفال أن يتفاعلوا فيها مع بعضهم البعض وحل المشكلات وإبداء الاهتمام بالآخرين.

وأخيراً تشير نتائج هذا المعيار إلي أن المعلمات تعملن بصورة جيدة مع الأطفال علي صعيد الاكتساب المباشر للمهارات وتدعم اكتساب الأطفال لها في جو صحي نسبيا، بينما تفتقد المعلمات القدرة علي تدعيم مهارات التفكير وإدراك المشكلات ومناقشة الحلول ، وطرح المشكلات المختلفة والمتنوعة.

ويوضح الجدول (٢) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالمنهج. (ن = ٢٨).

جدول (٢)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ب-٤-أ	٣٩	١٧	٢٨	ب-٥-هـ-٢	٥٠	٢٨	٢٢
ب-٤-ب	٦١	٢٨	٦	ب-٥-هـ - ٣	٦١	٢٨	١١
ب-٤-ج	٥٦	١١	-	ب-٥-هـ-٤	٧٢	٢٢	٦
ب-٤-د	٣٣	٤٤	١٧	ب-٥-هـ - ٥	٦٧	٢٨	٦
ب-٥-أ-١	٤٤	٥٠	-	ب-٥-هـ - ٦	٥٦	٢٨	١١
ب-٤- هـ	٣٣	٥٦	٦	ب--٥-هـ -٧	٥٠	٢٢	٢٨
ب-٥-ب-١	١٧	٦	-	ب-٥-هـ -٨	٦١	٣٩	-
ب-٥-ب-١	٣٩	١١	١٧	ب-٥-و-١	٥٦	١١	١٧
ب-٥-ب-٢	٣٩	١١	١١	ب-٥-و-٢	٣٩	١١	٢٨
ب-٥-ب-٣	٢٢	٢٢	١٧	ب-٥-و-٣	٢٢	١٧	٣٩
ب-٥-ب-٤	٢٢	١١	٢٨	ب-٥- و-٤	٥٦	٢٢	٦
ب-٥-ب-٥	٥٠	١٧	-	ب-٥- و-٥	٧٢	١١	-
ب-٥-ب-٦	٢٨	١١	١١	ب-٥- و-٦	٥٠	١١	٢٢
ب-٥-ج-١	٢٨	٣٩	٦	ب-٦-أ-١	١١	٤٤	٦
ب-٥-ج-٢	٧٢	٦	-	ب-٦-أ-١	٦	١١	-
ب-٥-د-١	٢٢	٥٠	١٧	ب-٦-ب-١	٦١	٦	٢٨
ب-٥-د-٢	٥٠	٣٣	١١	ب-٦-ب-٢	٣٩	٢٨	١٧
ب-٥-د-٣	٧٢	٢٢	-	ب-٦-ب-٣	٢٢	٢٢	٢٨
ب-٥-د-٤	٥٠	٣٩	١٦	ب-٦-ب-٤	٤٤	٣٣	١٧
ب-٥-د-٥	٧٢	٢٢	-	ب-٦-ب-٥	٥٠	١١	٣٣
ب-٥-د-٦	٦١	٢٢	١١	ب-٧-أ	٢٨	٦٧	٦

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ب-٥-د-٧	٢٨	٢٨	٣٣	ب-٧-ب	١٧	٧٨	٦
ب-٥-هـ -١	٢٨	٤٤	٢٢	ب-٧-ج	٢٢	٦٧	١١
ب-٧-د	٥٠	٤٤	٦	ب-٨-١	١٧	٢٨	١٧
ب-٧-هـ	٥٠	٣٩	١١	ب-٨-٢	٢٨	٦٧	٦
ب-٧-و-١	٢٨	١١	٢٨	ب-٨-٣	٦٧	٢٨	-
ب-٧-و -٢	٥٦	٣٩	٦	ب-٨-٤	٧٢	٢٢	-
ب-٧-و - ٣	٦٧	٢٨	٦	ب-٨-٥	٢٢	٦١	٦
ب-٧-و -٤	٦١	٢٨	١١	ب-٩-١	٦١	١٧	١٧
ب-٧-و-٥	١٧	٢٢	١١	ب-٩-٢	٦	٤٤	٤٤
ب-٧-و-٦	٥٦	٣٣	١١	ب-٩-٣	٦١	٢٢	١١
ب-٧-ز	٦١	٣٣	٦	ب-٩-٤	٣٣	٢٢	٦
ب-٧-ح-١	٥٠	٣٣	-	ب-١٠-١	٣٩	٤٤	٦
ب-٧-ح-٢	٢٨	٤٤	٢٨	ب-١٠-٢	٥٦	١١	-
ب-٧-ح-٣	٤٤	٥٠	٦	ب-١١-١	٣٣	٦	-
ب-٧-ح-٤	٢٢	٤٤	٢٢	ب-١١-٢	١٧	٢٢	-
ب-٧-ح-٥	٦١	٣٣	٦	ب-١١-٣	٢٢	١٧	١٧
ب-٧-ح-٦	٣٩	٢٢	٢٨				

ومن النسب المئوية المعروضة بالجدول السابق رقم (٢) يبدو أن الغالبية العظمي من الأنشطة داخل الروضات ودور الحضانة هي أنشطة جماعية ، وهي في غالبها تتم داخل الفصل، مع ترك مساحة صغيرة للعب في الفناء ، كما أن معظم الأنشطة هي للأنشطة الموجهة من جانب المعلمة وتترك مساحة صغيرة لمبادرات الأطفال ، بيد أن النسبة الغالبة من الأنشطة يجب أن تكون بمبادرة من الأطفال وليس العكس . كذلك فإن غالبية الأنشطة داخل الفصل هي أعمال لا تتطلب النشاط والحركة ، وبالتالي فإن عنصر التنوع ما بين الأنشطة الصاخبة والهادئة

لم يتحقق بدرجة كبيرة ، وحيث أن العينة تتضمن عدداً غير قليل من معلمات ومشرفات دور الحضانة فإن البند الخاص بأدوات وأجهزة الرضع تنطبق علي ظروف العمل في دور الحضانة ، وبالتالي يلاحظ توفر خامات ولعب عديدة مناسبة لهذه المرحلة النمائية مثل الكور وعدادات الخرز والأقداح، والشخاشيخ ، ولعب تصدر أصواتاً ، وحيوانات محشوة ، والعضاضات ، ولكن هناك قصوراً في توفير أماكن الحركة للأطفال في مرحلة الحبو . أما بالنسبة للمعيار الخاص بالأدوات الملائمة للأطفال الدارجين فهي لا تنطبق علي معلمات رياض الأطفال ، ولذلك أفادت العديد من مشرفات دور الحضانة بتوفير لعب متنوعة تساعد علي الجذب والدفع وفي نفس الوقت توفر ألعاب مثل عدادات الخرز والمكعبات والبازل. وبالنسبة للمعيار الخاص بتوفير مواد وأجهزة ومعدات لأطفال ما قبل المدرسة أوضحت النسب توفر بعض الألعاب . مثل ألعاب المنضدة كالبازل والألعاب اليدوية والمواد الفنية الخاصة بالرسم والتلوين وأعمال القص واللصق ، بينما توفرت الألعاب الحركية وألعاب الرمل والماء ، وأدوات وخامات اللعب الدرامي بدرجة أقل، فلا زال هناك اعتقاد بأن اللعب داخل الفصل أكثر قيمة وأهمية من اللعب في الفناء ، بالإضافة إلي أن اللعب الدرامي يحظي بالقليل من التشجيع والدعم داخل روضاتنا نتيجة لنقص الوعي بأهميته ، وبما ينميه من جوانب معرفية واجتماعية وشخصية . وبالنسبة لتوفير مواد وآلات وأجهزة ملائمة نمائياً للأطفال في السنة الأولي من الحضانة أو الروضة يتضح من جديد عدم الاهتمام الكافي بالألعاب الحركية وتجهيزاتها داخل الروضات ودور الحضانة ، بالإضافة إلي قلة الوعي بأهمية اللعب الدرامي والتمثيلي. إلا أن هناك اهتماماً لا بأس به بتوفير الكتب المصورة والكتب الخاصة بالقراءة المبكرة كما يتبين قلة أدوات الموسيقي والكمبيوتر بينما لا زال هناك اهتمام بألعاب المنضدة .

أما فيما يتعلق بمعيار توفير المواد الملائمة نمائيا للأطفال من عمر المدرسة ، توضح هذه النقطة بصفة عامة توفر الخامات وأدوات اللعب وأدوات ممارسة الهوايات للأطفال في سن المدرسة ، في معظم الأحيان مما يعكس قدرا من الوعي بأهمية هذه الخامات في تعلم الأطفال ونموهم ، كذلك يبدو أن ما يتوفر بالفعل داخل الروضات ودور الحضانة هو أجهزة الفيديو ، وتوفر مكتبة من الأفلام التي تعرض علي الأطفال ، وأن المعلمات مطلعات عليها من قبل ، وبالتالي يعلقن أثناء عرضها

ويناقشن الأطفال فيها بعد العرض. ولكن من اللافت أن هذا الأمر يعتبر في معظمه إجباريا ، وليس اختيارياً للأطفال ، فقد تتوفر حصة لمشاهدة الفيديو لكل الفصل ، وعلي ذلك فهذا الأمر ليس اختيارياً كما ان نسبة هذه الحصص داخل برامج الروضة تعتبر ضئيلة فقد تكون جزءا من نشاط المكتبة أو الكمبيوتر علي سبيل المثال، أو ليس لها جدول ثابت أسبوعي.

وبصفة عامة تظهر النسب تحقق مستوي متوسط من الأنشطة التي تسمح للأطفال بتنمية تفكيرهم من خلال تقديم الأسئلة المفتوحة النهايات ، وتشجعهم علي طرح مقترحات وتشجعهن علي الملاحظة والتخطيط ... الخ.

وحيث أن أنشطة القراءة والكتابة ممنوعة رسمياً داخل رياض الأطفال ودور الحضانة ، فإن الأنشطة التي تتم في هذا المجال تتم في إطار كتب الأعداد للقراءة والكتابة ، وهناك القليل من الحرية لمطالعة الكتب ، وتعلم القراءة بصورة غير رسمية، والتجريب واكتشاف الكتابة في جو غير رسمي . وبالتالي فإن هذا المعيار يوضح ان تنمية القدرات اللغوية والقدرة علي القراءة والكتابة يتم في مستوي متوسط. وفيما يتصل باللعب الحركي ، هناك مستوي متوسط من التجهيزات داخل الروضات خاصة باللعب الحركي ، مما يسمح بممارسة بعض الأنشطة الحركية ، وتدريب أجسام الأطفال ، إلا أن هذه التجهيزات بحاجة لمزيد من الدعم من حيث الكم ومن حيث النوع ، وبالنسبة للتغذية فحيث إن إعداد وجبة الطفل نادراً ما يتم داخل دور الحضانة ورياض الأطفال فإن هذه النقطة لم تنطبق علي معظم المفحوصين.

كذلك تظهر النتائج الاهتمام بتنمية مهارات الإبداع والتذوق الفني في رياض الأطفال ودور الحضانة ، غير أن ضعف الإمكانيات قد يقف عائقا في سبيل ذلك ، وبالتالي يتحقق قدر متوسط من الاهتمام وذلك لنقص الميزانية ، كما تظهر النتائج وجود احترام للثقافات الفرعية داخل المجتمع ، وتقبل للتعددية، وميل لاشتراك الأسر في أنشطة أطفالهم وأن كانت هذه الروابط في الحدود المتوسطة . والأنشطة التي تغذي معرفة الأطفال بالثقافات الفرعية في مجتمعهم وبالتعددية الثقافية ، تعتبر مكلفة مثل الرحلات ولذلك تظل في حدود من متوسطة إلى

ضعيفة . كذلك وجد أن إتاحة أنشطة بديلة من الواضح أنه ليس وارداً بالقدر الكافي ، لكي يختار الأطفال بينها . إلا انه مما يحسب للمعلمات أنهن يحترمن رغبة الأطفال في عدم الاشتراك فيما هو متاح من أنشطة ، كما أنهن يفضلن أن يبدأ الأطفال بالأنشطة المفضلة لديهم ، مما يعني وعيهم بأهمية احترام رغبات الأطفال واهتماماتهم ، إما عملية الانتقال من نشاط لآخر فيتم الإعداد لها بشكل جيد ، ولكن اختيارات الأطفال وخططهم الخاصة فتحظي بالقليل من التشجيع داخل البرامج ، كما أن الانتقال الفردي لطفل ما من نشاط لآخر غير مشجع أيضا . وهذا يشير إلي أن التخطيط للأنشطة وتنفيذها يكون متمركزاً حول المعلمة لا حول الأطفال فرادي ، وتظهر النتائج كذلك أن لدي المعلمات المرونة الكافية لتغيير خططهم ، ومن ناحية أخري فإنه نظرا لأن التغيرات المناخية لدينا تعتبر غير كبيرة ، فإنها نادراً ما تستدعي تغيير خططها تبعا لها. وكذلك يبدو من الواضح أن هناك افتقارا في الوعي من جانب كل من الوالدين والمشرفات لأهمية الجو النفسي المحيط بعملية إطعام أو إرضاع الطفل.

ويوضح الجدول (٣) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالبيئة المادية (ن = ٢٨).

جدول (٣)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ز-١-أ	١٧	٥٦	١٧	ز-٤-٤	٤٤	٣٩	١٧
ز-١-أ-١	١٧	١٧	١١	ز-٤-٥	٣٩	٥٠	١١
ز-٢-١	٣٣	١٧	٦	ز-٥-١	٤٤	١٧	٣٩
ز-٢-٢	٢٨	٤٤	١٧	ز-٦-١	٢٢	٢٨	٤٤
ز-٣-١	٣٣	١١	-	ز-٧	٣٩	٢٨	٢٢
ز-٣-٢	٤٤	٣٣	١٧	ز-٨	٣٣	٦	٥٦
ز-٣-٣	٣٣	٢٨	٣٣	ز-٩-أ-١	٣٩	٢٢	٣٣
ز-٣-٤	١١	٤٤	٢٨	ز-٩-أ-٢	٣٣	١١	٤٤
ز-٤-١	٢٨	٥٠	٢٢	ز-٩-أ-٣	٣٩	٦	٣٩
ز-٤-٢	٢٢	٥٦	٢٢	ز-٩-ب	٦	١١	٢٢
ز-٤-٣	٧٢	١١	١٧				

وتشير النسب المئوية الموضحة بالجدول رقم (٣) إلي أن معظم الروضات توفر أماكن ملائمة يمارس فيها الأطفال أنشطتهم الحركية في الهواء الطلق إلا ان إمكانية جدولة الوقت بين المجموعات العمرية غير متوفرة . كذلك يتضح عدم توفر ممرات بين أركان الأنشطة في معظم الأوقات ، وذلك بسبب ضيق حجم الفصول ، وتكدس الأطفال بداخلها . وفي نفس الوقت فإن هذه المساحة الضيقة تنظم بطريقة تسمح بملاحظتها من جانب المعلمات وبالنسبة للمعيار الخاص بتنظيم المكان بحيث يسهل علي كل مجموعة عمرية ممارسة الأنشطة المختلفة ، فإن المعيار يتحقق بالنسبة للأطفال الرضع ، ولكن بدرجة قليلة ، كما يتحقق أيضاً لأطفال ما قبل المدرسة أنشطة متنوعة تعمل في توازي وفي نفس الوقت . وقد يرجع عدم تحقق ذلك بالشكل الكامل إلي قلة الإمكانيات بالإضافة إلي زيادة أعداد

الأطفال في الفصل الواحد. وبالتالي فإن الأطفال لا تتوفر لهم الفرص الكافية لممارسة الكثير من الأنشطة مثل الرمل والماء واللعب الدرامي ، والمكعبات ، وأعمال النجارة ، وأحيانا يتوفر مكان منفصل لممارسة مثل هذه الأنشطة خارج الفصل . وهناك بصفة عامة قدر متوسط من الاهتمام بتزويد دور الحضانة والروضات بالألعاب والخامات بكميات كافية لتجنب مشكلات المشاركة ، كما وأن الأدوات توضع في متناول الأطفال ، وهناك اهتماماً متوسطاً بتحديثها للحفاظ علي اهتمام الأطفال ومشاركتهم . كما يلاحظ أنه لا تتوفر دائماً أماكن في الروضات أو دور الحضانة توفر الخصوصية في اللعب، ولا لوضع بعض الأدوات المختلفة كالكتب والألعاب الصغيرة بحيث تكون متاحة وتحت إشراف المعلمات . ولا تشتمل بيئة الروضة أو الحضانة دائماً علي عناصر طرية أو ناعمة توفر الاسترخاء وأنواع اللعب الهادئ . كما لا تتوفر بالروضات أو دور الحضانة في معظم الأحيان خامات عازلة للصوت . وتتوفر بدور الحضانة ورياض الأطفال كمية محدودة من الألعاب الحركية من أجهزة وأدوات حركية كالزحاليق والدراجات والعجل، وهناك القليل من التنوع في المسطحات التي يلعب فوقها الأطفال . وبنفس الكيفية فإن هناك القليل من التنوع في هذه الأدوات والأجهزة ارتباطا بعمر الطفل . كما أن فرص اللعب خارج الروضة تعتبر ضئيلة جداً وذلك بالطبع مرده إلي قلة مثل هذه الأماكن في مدينة القاهرة ، وهي التي طبق علي عينة منها هذا الاستبيان.

ويوضح الجدول (٤) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالصحة والأمان (ن = ٢٨).

جدول (٤)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ح-١-أ-١	٣٩	١١	-	ح-٤-ب-٢	٥٦	٢٢	١١
ح-١-أ-٢	٣٩	٦	٦	ح-٤-ب-٣	١٧	١٧	٥٦
ح-١-أ-٣	٧٨	١٧	-	ح-٥	٣٩	١١	-
ح-٢	٥٠	٢٢	٢٨	ح-٦	٢٢	-	١١
ح-٣-أ-١	٦١	١٧	١١	ح-٧-أ	٧٨	١٧	٦
ح-٣-أ-٢	٧٨	٢٢	-	ح-٧-ب	٣٣	٣٩	٢٢
ح-٣-ب-١	٢٨	٦	٦	ح-٧-ج	٣٩	٣٣	١١
ح-٣-ب-٢	٣٩	٦	٦	ح-٧-د	٥٠	-	-
ح-٣-ب-٣	٢٢	١٧	٦	ح-٧-هـ	٧٨	١٧	-
ح-٣-ب-٤	٣٣	٢٨	٢٨	ح-٨-أ	٦٧	٣٣	-
ح-٣-ب-٥	٥٦	١٧	٦	ح-٨-ب	٦٧	١٧	١٧
ح-٣-ب-٦	٦١	٢٨	٦	ح-٨-ج	٥٦	١٧	-
ح-٤-ب-١	٢٨	٢٨	٢٨				

يتضح من النسب المئوية للجدول رقم (٤) ان نصف المعلمات في العينة قد اجبن بأن الأطفال عادة ما يكونون تحت إشرافهن المباشر، وقد يرجع ذلك إلي أن هناك نسبة من المعلمات يعملن في دور الحضانة، مما يستدعي هذا الدور الإشرافي بدرجة اكبر من رياض الأطفال. وبالنسبة لوضع الأطفال تحت أشراف الراشدين، فإن العديد من المعلمات راين ان هذه النقطة لا تنطبق في معظم الأحوال علي جو الروضة، والذين يرون انه لا حاجه لأن يكون الأطفال في هذه المرحلة العمرية تحت الملاحظة المباشرة لهم. كما يتضح من مؤشرات الأداء انه عادة ما تتوفر بالروضات

ملابس خاصة بمزاولة اللعب داخل أو خارج الروضة . كما يوجد اهتمام بإعادة تنظيم الأدوات بعد استخدامها، بينما يوجد اهتمام أقل بالتنظيف أثناء اليوم ، بعد الاستخدام ، وكذلك الاهتمام بإتباع عادات النظافة الشخصية من غسل الأيدي قبل الأكل ، وبعد الذهاب للمرحاض أو مسح الأنف من جانب الأطفال ومعاونتهم في ذلك .

وقد تحقق الالتزام بإجراءات غسيل الأيدي بصورة سليمة وإغلاق الصنابير بعدها عند مستويات منخفضة .. كما أن هناك اهتمام بتأمين وتنظيف أماكن اللعب والتأكد من صيانة أدوات اللعب، بينما تفتقر الروضات للوعي بأهمية جوانب أخري من بيئة اللعب والحفاظ علي نظافتها مثل تغطية حوض الرمل بعد الاستخدام وتنظيف طاولات اللعب بالماء يوميا بعد الاستخدام . وهناك اهتمام بتوفير دورات مياه ذات حجم ملائم للأطفال إلا أنها تفتقر لخامات النظافة الأساسية .

كما اتضح من هذا المعيار أن الأماكن التي يستخدمها الأطفال بها إضاءة وتهوية جيدة ، كما يتم عزل الوصلات الكهربائية بينما يوجد اهتمام اقل بتثبيت أغطية الأرض من سجاجيد حتى لا يتعثر فيها الأطفال . ويوجد وعي بأهمية توافر الرمال في أرضية الفناء لامتصاص الصدمات عند السقوط . كما أن هناك حاجة لزيادة وعي الروضات بأهمية تخزين المواد الكيميائية والمنتجات التي يمكن أن تشكل خطراً (ثلثي العينة فقط تراعي هذا المعيار علي الرغم من خطورته).

ويوضح الجدول (٥) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالتغذية (ن = ٢٨).

جدول (٥)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ط-١-١	٩٤	-	-
ط-١-٢	٤٤	-	-
ط-١-٣	٨٣	١٧	-
ط-١-٤	٧٨	٢٢	-
ط-١-٥	٨٣	١٧	-

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) اهتمام المعلمات بوقت الطعام بدرجة كافية ، فهناك اهتمام بإكساب العادات الغذائية السليمة ، وتواجد البالغين مع الأطفال في هذه الفترة ، وكذلك توافر كراسي، ومناضد مناسبة لحجم الأطفال.

ويوضح الجدول (٦) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بالعلاقة بين المدرسين والأسر (ن = ٢٨).

جدول (٦)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق	رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ي – ١– أ	٢٨	٣٩	٢٨	ي–٧	٤٤	٣٩	١٧
ي–١–ب	٢٢	٣٩	٣٣	ي – ٨ – أ	١٧	٥٦	٢٢
ي–١–ج	١٧	٣٣	٣٣	ي–٨–ب	٣٣	٤٤	٢٢
ي–٢	٢٢	٥٠	٢٨	ي–٩–أ	٦١	٣٩	–
ي–٣–أ	٦١	٣٣	٦	ي–٩–ب	٥٦	٢٢	٢٢
ي–٤–أ	٢٨	٣٣	٣٩	ي–٩–ج	٦٧	٣٣	–
ي–٤–ب	٢٢	٤٤	٣٣	ي–٩–د	٥٦	٣٩	٦
ي–٥–أ	٢٢	٢٨	٥٠	ي–٩– هـ	٥٠	٣٣	١٧
ي–٥–ب	٤٤	٣٩	١٧	ي–٩– و	٥٠	٤٤	–
ي–٦–أ	٣٣	٥٦	١١	ي –١٠–أ	٣٣	٣٣	٢٨
ي –٦–ب	٣٣	٤٤	٢٢	ي–١٠–ب	٢٢	٣٩	٢٨
ي–٦–ج	٤٤	٥٠	٦	ي–١١	٢٨	٤٤	٢٢

وتشير النسب المئوية في الجدول السابق إلي أن علاقات المعلمين بالأسر تتسم بالاحترام والثقة المتبادلة بصفة عامة ، كما أن المعلمات يظهرن الحساسية والاحترام في التفاعل مع الأسر التي لديها أطفال تعاني من صعوبات ، كما يهتمون بمناقشة التغيرات الأساسية التي تؤثر في الأطفال مع الوالدين قبل اتخاذ القرار، كذلك تظهر المعلمات تقبلاً لمختلف الأسر، والرؤى الثقافية . إلا أن اطلاع الأسر علي فلسفة البرنامج وسياسته لم يتحقق دائماً ، وكذلك مشاركة الأسر في وضع السياسة والإجراءات لمواجهة حاجات الأطفال الفردية وهناك فرص للأسر لزيارة البرنامج قبل التحاق الأطفال به (٧٠٪ من العينة) وفي نفس الوقت يتمثل

التواصل المستمر بين الروضة والأسرة من خلال اللقاءات عند تسليم الطفل واستلامه ، وبدرجات أقل من خلال تبادل المكاتبات لتسجيل الأحداث الهامة المتعلقة بالطفل . إلا أن الروضة أو دور الحضانة تحرص علي إبلاغ الوالدين بشكل منتظم بالتغيرات الجسمية والانفعالية التي تطرأ علي الطفل.

ويوضح الجدول (٧) النسب المئوية لاستجابات المعلمات علي المؤشرات المختلفة حسب ترقيمها الذي ورد في الاستبيان وذلك بالنسبة للتطبيق الثاني علي البعد الخاص بمؤهلات طاقم التدريس وتنميتهم.

جدول (٧)

رقم المؤشر	تحقق تماما	تحقق جزئيا	لم يتحقق
ك-١-أ	٤٤	٣٩	١١
ك – ١- ب	٢٢	٣٣	٢٢
ك – ١- ج	١٧	٥٠	-
ك – ١ – د	٣٩	٤٤	١١
ك – ١ – هـ	٣٩	٢٢	١٧
ك – ٢ – أ	٣٩	٤٤	١٧
ك – ٢ – ب	٢٢	٤٤	٢٢
ك – ٢ – ج	٣٩	٣٩	٦
ك – ٣	٣٣	٦١	٦
ك – ٤ – أ	٢٨	٦٧	٦
ك-٤-ب	٣٩	٥٠	٦

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك اهتمام بسن أعضاء التدريس وكذلك خلفياتهم الأكاديمية (حوالي ٧٥٪) كما يتم الاهتمام بتوفير المتابعة والإشراف علي فريق العاملين من المتطوعين من جانب الفريق المؤهل. وهناك درجة

معقولة من الوعي بأهداف وفلسفة البرنامج من جانب الفريق الأساسي والمتطوعين ، وكذلك بالنسبة لفرص النمو المهني وفرص التدريب والتعلم والتعرف علي المستحدثات في مجال التربية .

وفي ضوء نتائج تطبيق الاستبيان علي المجموعة المكونة من ٢٨ معلمة تم التخطيط للدورة التدريبية مع التركيز علي النقاط التي بحاجة لزيادة وعي المعلمات بها.

أما بالنسبة لنتائج الاستبيان الذي وزع علي المعلمات في نهاية الدورة فقد ذكرت المعلمات فيما يتعلق بالممارسات التي تتفق مع معايير الجودة التي تتبعها وسوف تستمر في إتباعها ما يلي :

١- وضوح أهداف المنهج ٣٢٪.
٢- الاهتمام بالتعلم الذي يتم خارج قاعة الفصل ٢٩٪ .
٣- التوازن بين الأنشطة في المجموعات الصغيرة والكبيرة ٢٥٪ .
٤- حرية الاختيار للأطفال والمرونة (٢٥٪).
٥- الاستماع إلي الأطفال ومناقشتهم (١٤٪).
٦- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال (٣٥٪).

وبالنسبة للممارسات الجديدة التي ذكرت المعلمات أنها قد تبينت قيمتها من المعايير وأنها سوف تمارسها ، فهى:

١- الاهتمام بمبادرات الأطفال (٥٧٪).
٢- التوازن بين الأنشطة (فردي – جماعي / داخلي – خارجي) ،(٢١٪)
٣- تقبل الحوارات المفتوحة مع الأطفال (١٠٪)
٤- الاهتمام بالملاحظة المنظمة (٢١٪.

أما فيما يتعلق بالممارسات التي وجدوا أنها لا تتفق مع المعايير وأنهم سوف يعملون علي تغييرها في الممارسات المقبلة فهى :

- أن يكون البرنامج موجه من المعلمة وليس الأطفال ٦٨٪.
- عدم التحاور مع الأطفال وعدم ترك الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم ١١٪ .
- عدم إصدار أحكام علي الأطفال ٧٪.

- العمل الجماعي مع الأطفال ١٨٪ .
- إجبار الطفل علي ممارسة نشاط معين ١١٪ .
- عدم التوازن بين الأنشطة (فردي/جماعي) ١٨٪ .

أما بالنسبة للسؤال المفتوح والذي طلب فيه من المعلمة أن تخطط لبرنامج يومي لفصلها بحيث تراعي ما ذكرته من توازنات ، والذي تمت مناقشة المعلمات فيه بعد الانتهاء من الإجابة عليه ، فقد أوضح بجلاء أنه علي الرغم من إقتناع المعلمات بأهمية ترك مساحة في البرنامج اليومي لمبادرات الأطفال ، وترك مساحة أكبر لأنشطة المجموعات الصغيرة مقارنة بالمجموعات الكبيرة، وكذلك ترك مساحة أكبر للعب في الفناء إلا أن تخطيطات المعلمات أتت متأثرة بشدة بما اعتادوا عليه من أساليب عمل ، فغالبية الأنشطة كانت متمركزة حول المعلمة لا علي الطفل ومساحة المبادرة من جانب الأطفال ضئيلة وكان الاهتمام بأنشطة العمل الجماعية علي حساب أنشطة اللعب الحر وأنشطة المجموعات الصغيرة ، وهذا إنما يدل علي أن متابعة المعلمات ميدانياً وتكثيف الدورات التدريبية لهن علي فترات أقرب يمكن أن يساهم أكثر في إحداث تغيير في أساليب العمل بعد أن حدث التغيير في القناعات ، كما أن هذا يلفت النظر إلي أهمية مراجعة الإعداد التربوي للمعلمات في الجامعة ، وهل تدريبهن العملي في المدارس كان يعدهم للعمل وفق شروط معايير الجودة ، فالإعداد الجيد للمعلمات قبل الخدمة يمكن ان يحدث فرقاً في أساليب العمل وفي جودة البرامج كما أكدت عليه دراسات عدة (Hale et al., 2006) (Whilebook, 203) (Reusser et al., 2007) (Socacho et al., 2007)

توصيات الدراسة :

ألقت نتائج الدراسة الحالية الضوء علي جودة عينة من برامج الطفولة المبكرة داخل رياض الأطفال ودور الحضانة ، وحددت عدداً من الجوانب التي يحتاج صانعوا السياسة للاهتمام بمعالجتها وتقويتها ، بعضها يتعلق بالتمويل المادي للبرنامج في جوانب محددة خاصة بالأمان وأخري خاصة بالرعاية الصحية والنظافة والتغذية ، وهناك جوانب أخري تتعلق بالممارسات وأداء العاملين وتفاعلاتهم مع الأطفال وإداراتهم لبرامج الروضة ودور الحضانة وتنظيم بيئة العمل واللعب والتعلم والتخطيط للأنشطة والمنهج ، وقد أوضحت النتائج المتجمعة من تحليل الاستبيان الذي طبق عقب البرنامج التدريبي أن هناك تزايداً في وعي المعلمات بأهمية بعض الجوانب مثل إعطاء فرص اكبر لمبادرات الأطفال ، والاهتمام بأنشطة المجموعات الصغيرة، وتدعيم أنشطة اللعب الحر ، إلا أن القناعات لم تنتقل بعد إلي حيز التنفيذ وتلك قضية تحتاج الي جهود أكبر تتضمن المتابعة الميدانية ، متابعة التدريب علي فترات اقرب إضافة إلي تحسين بيئة العمل داخل الروضات ومنها تقليل نسبة الأطفال الي المعلمات مما يسمح للمعلمات بتنظيم البيئة وتنظيم خطتها بصورة أفضل . أن هذه الجوانب مجتمعة تحتاج إلي تضافر في الجهود ما بين الوزارات المعنية والجامعات التي تعد الكوادر القادرة علي العمل والأداء بمهنية عالية مما يساهم في توفير برامج الطفولة ذات الجودة .

المراجع

١- صفاء يوسف الأعسر (٢٠٠٤) : تصور مقترح لبناء معايير لبرامج الطفولة ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر الإقليمي لتطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة ٢٣- ٢٥ فبراير ٢٠٠٤م .

٢- منال عبد العزيز سليمان عبد الجليل (٢٠٠٩): تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة لرياض الأطفال بريف محافظة المنوفية . رسالة دكتوراه . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة

٣- وزارة التربية و التعليم (٢٠٠٨): المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر . القاهرة . مطابع روز اليوسف.

4- American Federation of Teachers (AFT 2003): Where we stand: Early Childhood Education. AFT Teachers Educational Issues Department. Item No. 39- 0 245 June 2003.

5- Barbarian, Oscar A.; Mc Candies, Terry; Early Diane; Clifford M; Bryant, Donna; Burchinal Margaret; Howes, Carollee, Pianta, Robert (2006): Quality of Prekindergarten: What families are Looking for Public Sponsored Programs. Early Education and Development, V 17 n 4p p 619:642 2006. 24 p (Peer Reviewed Journal) EJ757535.

6- Brad Heppler (2008): Advanced quality control theory for training and education. A guide to optimizing training and education efforts. http://search .ebhost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN

7- Cassidy, Deborah J., ; Hestenes, Linda L.; Hansen, Joanna K.; Hegde, Archana; Shim, Jonghee; Hestenes, Stene (2005): Revising the two faces of child care quality: structure and process. Early Education and Development V16 n 4 p 505-520 2007.

8- Cline Belfield & Heather Schwartz (2007): The cost of high – quality Pre-school Education in New Jersy.http://search.ebhost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN

9- Donna E. Migliore (2006): Safe, Healthy and Ready to succeed. Arizona School Readiness Key Performance Indicators. State School Readiness Board Governor's Office for Children, Youth and Families.

10- Ellen S. Peisner – Freinberg & Jennifer M. Schaasf (2007); Evaluation of the North Carolina More at Four Pre-Kindergarten Program year 5 Report (July 1, 2005 – June 30, 2006). Children's' Outcomes & Program quality in the Fifth year.

11- Hale-Jints, Claudia; Kroph, Herman; Kemple, Kristen (2006): Tackling Teacher Turnover in Child care. Understanding causes and consequences, identifying solutions. Childhood Education, v82 n 4 p 219 Sum 2006, 8 pp. EJ 754816.

12- Howes, Carollee; Burchinal , Margaret; Pianta, Robert; Bryant, Donna; Early, Diane ; Clifford, Richard; Barbarin, Oscar (2008): ready to learn? Children's Pre-Academic achievement in pre-kindergarten programs. Early Childhood. Research quarterly; V 23 n 1 pp. 27-50 2008.

13- Laura Mc Donald Hooks, Catherine Scott-little, Betty Jo Marshall, and Glyn Brown (2006): Accountability for quality; one State's experience in improving practice. Early Childhood Education Journal, Vol. 33, n 6, pp.399-403 .June, 2006.

14- Lazarus, Sheryl S. (2003): preparing Rural Educators to teach students in an Era of standards – based reform and accountability. Paper prepared for a national research workshop, "Promoting the Economic and Social Vitality of Rural America: The Role of

Education" (New Orleans, LA, April 14-15, 2003). ED 481281.

15- Olivia N. Sracho & Bernard Spodek (1007): Early Childhood teachers preparation and the quality of program outcomes. Early child Development and Care. Vol. 177, n 1, January 2007, pp. 71-91.

16- Reusser, Janet; Butler, Loren ; Symonds, Mathew; Wetter, Rheba; Wall, Timothy J. (2007): an assessment system for teacher education program quality improvement. International Journal of Educational Management, V21 n2 pp.105-113. 2007, 9 pp. EJ 801339.

17- Sheldon, Steven B. (2005): Testing a structured equation Model of Partnership program implementation and parent involvement. Elementary School Journal , V 106 n2 p. 171 Nov. 20-05 17 pp. EJ. 725180.

18- Smith, Jane Diane; Warren, Steven F.; Yoder , Paul J.; Feurer, Trene (2004): Teachers use of naturalistic communication intervention practices. Journal of Early Intervention, V27 n1 pp.1-14 Fall 2004. EJ 718084.

19- Suzanne Krogh &Kristine L. Slentz (2001): The early childhood curriculum. Laurence Elbraum Associates, Publishers. U. S.A.

20- Suzanne Lowell Krogh (1994): Educating young children . Enfancy to grade three . Mc. Grow Hill.Inc. U.S.A.

21- Whitebook, Mary (2003): Early Education quality; Higher teacher qualifications for the better living environments. A review of the literature. Produced by university of California at Berkeley, Institute of Industrial Relations. Center for the study of Child Care Employment. ED 481219.