جودة ممارسات معلمات رياض الأطفال: أنموذج مقترح

أ. د. نهلة محمود قهوجي *

هالة خالد الحربي **

مقدمة:

يتطلب إعداد إنسان المستقبل تزويده بالمهارات اللازمة والخبرات المتنوعة والتي تساعده على أن يكون مفكرًا وقادرًا على مواجهة التحديات، وإن أبرز ما يُسهم في إعداد هذا الإنسان هو التعليم الذي يتعرض له؛ الأمر الذي يدعو إلى الالتفات إلى أهمية أن يحظى هذا التعليم بالجودة.

"إن المُتغيِّر الأهم في قضية في سبيل تحقيق جودة التعليم هو العمل الدائم على تحسين مستويات المعلمين وتنمية كفاياتهم المِهَنيَّة والثقافيَّة والأخلاقيَّة، وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم" (جامعة الدول العربية، 2008).

وقد أولت المملكة العربية السعودية المعلمين اهتمامًا كبيرًا يبدأ من أول خطوة في تعيين المعلم، حيث يجب عليه اجتياز اختبار كفايات المعلمين، والذي يقيس مدى تَحقُّق الحد الأدنى من المعايير التي يلزم وجودها في المتقدمين لمهنة التدريس، ومؤخرًا تم استحداث الرُّخصَة المِهَنيَّة للمعلم والتي لا يستطيع أي معلم مزاولة المهنة بدون الحصول عليها ضمن فترة زمنية محددة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

بَيْدَ أنه لتحسين وتطوير أداء المعلم، يجب إقرانه بالجودة؛ كونها تسعى إلى تحقيق الحد الأعلى من الإتقان، حيث توصف جودة المعلم بأنها جودة تأهيله المهني والأكاديمي والذاتي، بالإضافة إلى جودة الخبرات التي يمتلكها، وإيمانه بفلسفة المناهج القائمة على مفهوم الجودة الشاملة (حمادات، 2007؛ عطية، 2009).

ولتحقيق جودة المعلم فلا بد من تحديد المعايير والمُؤشِّرات التي ترتكز عليها هذه الجودة، وقد أكَّد ذلك مجاهد (2008) الذي وضح أن من أهم جهود إصلاح التعليم في القرن العشرين ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي كانت بمثابة قوة مُحفِّزة ومنطلقة لإصلاح

* عميدة كلية علوم الإنسان والتصاميم – جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

** باحثة – جامعة الملك عبد العزيز – وزارة التعليم، السعودية.

واقع المؤسسات التعليمية من حيث المنهج والمعلم والإدارة، حيث تمثَّل المعيار بكونه آليَّة تُمكِّن من تحسين الأداء وتقييمه في الوقت ذاته.

وتُسلِّط هذه الدراسة الضوء بشكلٍ خاصٍّ على معلمات الروضة؛ وذلك لكونهن يتعاملن مع فئة عمرية في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تُعد من المراحل المهمة التي تسهم في تكوين شخصية الفرد؛ السبب الذي جعلها تحظى بالاهتمام من صنَّاع القرار في مختلف الدول، حيث تتكاتف الجهود في سبيل توفير بيئة تربوية تتضمن كوادر تعليمية مؤهلة تأهيلًا جيدًا للتعامل مع الأطفال، بناءً على ما توصي به الأبحاث والمؤتمرات المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة.

ورغم التأكيد على أن الطفل هو محور العملية التعليمية في الروضة فإن المعلمة هي أساسها، حيث تعتمد مرحلة رياض الأطفال بشكلٍ كبير على كفاءة المعلمة؛ إذ إن نجاح العملية التربوية وما تتضمنه من أساليب سواءً في المناهج، أو الوسائل التعليمية، أو تجهيزات البيئة يصبح عديم الفائدة ما لم يتوافر له معلم كفؤ (جامل، 2003).

مشكلة الدراسة:

في ظِلِّ تبنِّي المملكة العربية السعودية رؤية 2030 والتي تبرز في محاورها التأكيد على تطوير النظام التعليمي بما يشمل تطوير المعلم ورفع كفاءاته المهنية والأدائية، ومع سعي وزارة التعليم لتحقيق الجودة الشاملة في العمليات التربوية كافةً بميدان التعليم، فإن الاهتمام بجودة المعلم بشكلٍ خاصٍّ يُعد من أهم الدعائم التي تؤدي إلى تكامل تحقيق الجودة في التعليم، حيث إن التركيز على تطوير المعلم يندرج ضمن الخطوات التي تؤدي إلى تحسين جودة التعليم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

وللوصول إلى حكم دقيق على مستوى جودة المعلم لا بد من وجود إطار مرجعي يتم الاعتماد عليه في القياس والتقييم. إذ إن عملية تقييم المعلم تشمل سلسلةً من الأنشطة والأفعال ذات الارتباط الوثيق ببعضها والتي تسعى نحو تحقيق أغراض التقييم؛ لذلك فإن وجود المعايير في عملية التقييم يمثل أداة فعَّالة لتحديد مستويات الأداء المعرفية والمهارية والأخلاقية التي ينبغي توافرها في المعلم (فقوسه، 2018).

وضمن إطار السعي إلى تجويد التعليم بشكلٍ عامٍّ في مرحلة الطفولة المبكرة، تم تطوير المعايير المهنية للمعلمين التي تتضمن بجانب المعايير العامة المشتركة، المعايير التخصُّصيَّة المتعلقة ببنية كل تَخصُّص وطرق تدريسه على حِدَة، حيث تشمل المعارف والمهارات والقيَم التي ينبغي

على المعلمة إتقانها، وتُعد ضرورية لإنجاح عملها وتنفيذ مَهامِّها المهنية بكفاءة عالية (هيئة تقويم التعليم، 2020)، وفي ظل حداثة نموذج المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال وعدم وجود أدوات قياس للمؤشرات التي يتضمنها هذا المقياس، جاءت فكرة الدراسة الحالية لاقتراح نموذج يتم من خلاله تقييم جودة أداء معلمة الطفولة المبكرة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال.

ولما كان من الضروري الاهتمام بجودة معلمة الطفولة المبكرة، كان لا بد من وجود أداة لقياس تَحقُّق المعايير والمُؤشِّرات التي تُبنى عليها هذه الجودة، وفق نموذج يتفق عليه المَعنيُّون بجودة التعليم في الطفولة المبكرة، وفي ظل عدم وجود مقياس محدد يتم من خلاله تقييم جودة معلمة الطفولة المبكرة، ارتأت الباحثتان ضرورة تصميم نموذج لتقييم جودة أداء معلمة الطفولة المبكرة بالارتكاز على المهارات التي يتضمَّنها دليل المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال، ويُمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مُكوِّنات النموذج المُقترَح لتقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تقديم نموذج مُقترَح لتقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

- تسليط الضوء على المؤشرات التي تسهم في رفع جودة أداء معلمات الطفولة المبكرة.
- تزويد المكتبة العربية بإنتاجٍ بَحثيٍّ يتعلق بتقييم جودة أداء معلمة الطفولة المبكرة.
- توفير نموذج يشمل مؤشراتٍ معايير الجودة لتحسين أداء المعلمات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: مؤشرات تقييم جودة معلمة الطفولة المبكرة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: خبراء مجال الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية ومعلمات بالروضات الحكومية والأهلية.

مصطلحات الدراسة:

- **نموذج مُقترَح** (Proposed Model): هو هيكل بنائي للكفايات اللازمة لعمل المعلم، عن طريق وضع معيار عام يجب توافره بالمعلم حتى يُنعت بأنه معلم كفؤ (مجدلاوي، 2011). وتُعرِّف الباحثتان النموذج المقترح إجرائيًا بأنه: إطار يحتوي على المعايير والمؤشرات الواجب توافرها في ممارسات المعلمة لتحقيق الجودة.
- **معيار** (Standard): هو بيان بالمستوى المُتوقَّع الذي وضعته هيئة مسئولة، أو هدف معين يُراد الوصول إليه ويحقق قدرًا مأمولًا من الجودة (الدهشان، 2007).
- **معايير جودة المعلم** (Teacher Quality Standards): مجموعة من العبارات المحددة تحديدًا دقيقًا وبطريقة علمية لتشمل جميع جوانب المعلم من معارف ومهارات وقيَم (فقوسه والطلافحة، 2018).
- **معايير معلمي رياض الأطفال**: هي المهارات والمعارف والقيَم التي يجب على المعلمة معرفتها وتطبيقها لنجاح عملها وتنفيذ مهامها المهنية بكفاءة عالية (هيئة تقويم التعليم، 2020).

الإطار النظري: مفهوم الجودة

اتخذ مفهوم الجودة شكلًا مُحدَّدًا واضح المعالم بفضل روَّاد الجودة: ديمانغ Demang، ايشيكاوا Ishikawa، وجوران Juran، والذين أسهموا في وضع أساسيات للجودة تتناول جوانب متعددة لهذا المفهوم، تشتمل على دلالات تشير إلى المعايير والتميُّز (الحسين، 2016). إذ عرَّف ديمانغ الجودة بأنها درجة التميُّز التي يمكن توقُّعها إذا ما تم استخدام معايير ملائمة وقليلة التكلفة مستخلصة من العميل، وينطبق هذا المبدأ على كُلٍّ من عملية الإنتاج والمُنتَج النهائي في الوقت نفسه (الهوش، 2018).

لم يتوقف الاهتمام بمفهوم الجودة على مجال الصناعة فحسب، إنما انتقل إلى مجال التعليم أيضًا، ذلك أن التعليم هو اللَّبِنَة الأولى لتطوير مؤسسات المجتمع المختلفة، إلا أن انتقال مفهوم الجودة إلى التعليم أحدثَ الكثير من الجدل حول توظيفه وآليَّة تطبيقه؛ لهذا السبب ظهرت مجموعة من الآراء والمواقف التي تحاول توظيف مفهوم الجودة في التعليم، إذ عُرفت على أنها مجموعة الشروط والمواصفات الواجب توافرها في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها، وإعداد مُخرَجات ذات كفاءة عالية لتحقيق متطلبات المجتمع (الحسين، 2007)، كما عُرفت بأنها مجموعة المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المدارس،

والمتمثلة في المُدخَلات والعمليات والمُخرَجات، بما يضمن تلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم (البوهي وآخرون، 2018)، (عبدالرحيم، 2017).

وفي مؤتمر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization للتعليم المنعقد في باريس في شهر أكتوبر (1998)، تم الاتفاق على أن الجودة في التعليم تشمل عدة أبعاد ينبغي أن تحتوي على جميع وظائف التعليم وأنشطته، مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، الطلاب وهيئة التدريس، المباني والمرافق، خدمات المجتمع المحلي، التعليم الذاتي، بالإضافة إلى تحديد معايير الجودة (سعيد وعاشور، 2018).

من هذا المنطلق فقد أضحى الاهتمام بتجويد التعليم انعكاسًا لمدى تقدُّم الدول كما ورد في تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والمنعقد عام 2002 تحت عنوان: (جودة التعليم)، إذ وضَّح التقرير أن الاهتمام بتجويد التعليم يتمثل في طرق تطبيق الجودة الشاملة في قطا ع التعليم، كما أن إدارة الجودة الشاملة تُعد طريقًا لرفع الفاعلية والمرونة، وتشمل جميع أقسام وأفراد المؤسسة التعليمية في المستويات الإدارية والأكاديمية (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2002).

وباعتبار أن مرحلة الطفولة المبكرة هي إحدى أهم مراحل التعليم في حياة الفرد، فقد اهتمت المنظمات الدولية والمحلية بوضع برامج خاصة برعاية الأطفال ذات مستوًى عالٍ من الجودة؛ إذ أشار تقرير اليونيسف UNICEF (2008) إلى أن تحسين جودة التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة هو أحد أقوى الفرص المتاحة لمقاومة الحرمان وتحقيق تقدم في مجال رعاية الأطفال (Cloney et al, 2013).

الجودة في الطفولة المبكرة

نصَّت اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن مُفوضيَّة الأمم المتَّحدة السامية لحقوق الإنسان (1989)، على أنه لكل طفل الحق في الحصول على تعليم ذي جودة عالية بأساليب تعلُّم حديثة، ويعود هذا الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة إلى أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تلعب دورًا مهمًا في تنمية الجانب الاجتماعي والعاطفي والحسي والمعرفي لدى الطفل، إذا ما دعمت ذلك مراكزُ رعاية الطفولة المبكرة (Rentzou & Slutsky, 2020).

وتمثل مرحلة الطفولة المبكرة الانطلاقة لتحديد مسار نمو الطفل جسميًا وعقليًا وعاطفيًا واجتماعيًا وصحيًا، وفق ما يتعرض له من خبرات ومواقف تدعمها البيئة المحيطة به، ولكي يتتابع هذا النمو ويستمر بشكل جيد فلا بد من إشباع مطالب هذه المرحلة بما يحدده مستوى نضج

الطفل وتطور خبراته (فهمي، 2007)، إلا أن إلحاق الطفل ببرامج ذات جودة عالية يعود عليه بفائدةٍ أكبر (Tayler et al, 2013)؛ إذ أظهرت نتائج الدراسات الطوليَّة المُتضمَّنة في مشروع "كامبل وآخرون" (Campbell et al 2002)، أن التحاق الأطفال ببرامج التعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة أسهم في تعزيز المُخرَجات بدرجةٍ كبيرةٍ، مثل تلقِّيهم للتعليم الإضافي وفرص التوظيف وإظهار السلوكيات الصحية وخفض معدل الجريمة (Whitebread et al, 2015).

لذا كان من المهم أن ترتقي مؤسسات الطفولة المبكرة ومرحلة رياض الأطفال إلى مستوًى عالي الجودة، حيث توصلت مجموعة من الدراسات الطولية في مختلف دول العالم إلى نتيجةٍ مفادُها أن برامج الطفولة المبكرة ذات الجودة العالية تُسهم في إحداث أثر إيجابي على صحة الأطفال وتعلُّمهم ونموِّهم، ومنها الدراسة التي أجراها (Vandell et al, 2011) على 1364 طفلًا حديث الولادة وحتى بلوغهم عمر 15 سنة؛ للكشف عن ارتباط مستوى الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة بنتائج المراهقين؛ إذ توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبُّؤ بمستوى الإنجاز الأكاديمي للطالب من خلال معرفة مستوى جودة برنامج الرعاية الذي تعرض له في مرحلة الطفولة المبكرة.

ورغم الاهتمام المتزايد بجودة الطفولة المبكرة فإن تحديد هذا المفهوم على أساس القيمة مفهوم نسبي مُعرَّض للتغيير مع مرور الوقت، وذلك لأن الجودة بطبيعتها عملية مستمرة، فإذا ما التزم القائد بقيَم معينة، فإنه على أساسها سيعرف الجودة ويتبنَّاها ويُسهم في تطويرها (Schonfeld et al, 2004)؛ لذا فقد تعددت التعريفات التي توضح هذا المفهوم، فهناك مَن يرى أن مفهوم جودة الطفولة المبكرة مَبنيٌّ على ثلاثة عناصر أساسية، تتمثل في بيئة الرعاية، مقدمي الرعاية، البرنامج اليومي المنظم (جاويش، 2011)، وهناك مَن يرى أن معنى جودة الطفولة المبكرة هو أداء العمل بأسلوب صحيح وفق المعايير التربوية؛ للارتقاء بمستوى الأداء لدى المعلمات لتحقيق الأهداف التربوية لرياض الأطفال (عبدالسميع وحواله، 2005).

إلا أنه مهما تعددت التعاريف والآراء حول مفهوم الجودة في التعليم، في نهاية المطاف يوجد إجماع بأن الجودة تتكوَّن من مجموعة من العناصر التي تُسهم في تحقيق أفضل أداء مطلوب، إذ تم تحديد مجموعة من الأُطُر التي تُسهم في تكوين الأساس لرصد الجودة، تتمثل في المجالات التالية: التفاعلات بين المعلم والطفل، الأسرة والمجتمع، الإدماج، التنوع، قيم الديمقراطية، التقييم والتخطيط، استراتيجية التدريس، بيئة التعلُّم، والتطوير المهني (UNESCO, 2016).

تقييم الجودة في الطفولة المبكرة

إيمانًا بأهمية تقييم الجودة في الطفولة المبكرة لوضع الاستراتيجيات وتحسين الخطط التعليمية، فقد ظهرت عدة مقاييس عالمية تهدف إلى تقييم الجودة في الطفولة المبكرة، وتختلف هذه المقاييس باختلاف مجالات الجودة (البيئة، المنهج، الإدارة، المعلم، الأسرة)، ومنها:

- **مقياس تقييم البيئة الفيزيائية للطفولة المبكرة** The Early Childhood Physical Environment Rating Scale (ECPERS) (Moore & Sugiyama, 2007). ويهدف هذا المقياس إلى تقييم جودة البيئة المادية في مراكز الطفولة المبكرة وقياس نسبة قدرتها على تنمية الطفل وتعلُّمه. ويشتمل على (13) بندًا يتفرع منها (143) عنصرًا تركز على مبادئ التخطيط العامة والجودة الشاملة في مراكز رعاية الأطفال.

- **مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال** The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) (Harms et al, 2004). ويهدف هذا المقياس إلى قياس جودة بيئة رياض الأطفال التي تقدم الرعاية والتعليم للأطفال ما بين عمر 3 سنوات إلى 5 سنوات، ويشتمل على (7) بنود يتفرع منها (41) عنصرًا تركز على تقييم قاعات الأنشطة والإدارة والتفاعل بين المعلمات والطفل، وهو مقياسٌ مَبنيٌّ على المقياس الأمريكي (ECERS-R)، ويهدف إلى تقييم جودة البيئة وتوفير مفاهيم القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، ويشتمل على (4) بنود يتفرع منها (18) عنصرًا تركز على تقييم تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.

- **الإطار الوطني السنغافوري لضمان الجودة في مرحلة رياض الأطفال** The Singapore Pre-school Accreditation Framework (SPARK) (Early Childhood Development Agency, 2019). ويهدف هذا الإطار إلى توفير الدعم لمنسوبي رياض الأطفال لتحسين العمليات الإدارية والتعليمية وتحقيق الجودة الشاملة، ويشتمل على (5) بنود يتفرع منها (7) عناصر تركز على القيادة، والإدارة والتخطيط، وإدارة الموارد البشرية، وبيئة الروضة، والمنهج التعليمي، وطُرُق التدريس، والصحة والأمن والسلامة.

- **نظام تقييم درجات الفصول الدراسية** The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Early Childhood Learning and Knowledge Center, 2020). ويهدف هذا المقياس إلى تقييم جودة تفاعل معلم الصف مع الطفل في الفصل الدراسي، ويشمل (3) مجالات تتضمن (10) أبعاد تدعم تعلُّم الأطفال وتطوُّرهم، تتمثل في الدعم العاطفي، تنظيم الفصل الدراسي، الدعم التعليمي.

واقع الجودة في الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية:

لم تكُن المملكة العربية السعودية بمعزلٍ عن الاهتمام بمفهوم الجودة في الطفولة المبكرة، فقد اتجهت العديد من الأبحاث إلى دراسة هذا الجانب، في محاولة لتقييمه والتوصل إلى معايير يتم بناءً عليها تحديد مستوى الجودة في مدارس الطفولة المبكرة.

إذ قامت (قهوجي، 2022) بإعداد مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال والذي نتج بتكييف وتعريب المقياس الأمريكي (ECERS-R) والمقياس البريطاني (ECERS-E) والذي يهدف إلى تقييم جودة بيئة التعلُّم، ويتضمن (4) بنود فرعية تشتمل على (18) عنصرًا تغطي مؤشرات تقييم تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم. كما أضافت المقياس السعودي The Early Childhood Environment Rating Scale-SA (ECERS-SA) والذي يهدف إلى تقييم المُؤشِّرات المرتبطة بالبيئة السعودية، ويشتمل هذا المقياس على (4) بنود يتفرع منها (14) عنصرًا لتقييم مؤشرات جودة التفاعل الاجتماعي، والإدارة، والتكيُّف مع البيئة، والخدمات الإضافية مثل توظيف التقنيَّة.

وكشف العُتَيبي (2007) في دراسته المحلية التي تناولت واقع جودة التعليم إلى وجود نقص في صالات الأنشطة والملاعب والوسائل التعليمية، ووجود عدد من الروضات في مبانٍ مستأجرة تفتقر إلى المواصفات اللازمة فيما يخص عدد الفصول وسَعَتها، بالإضافة إلى عدم وجود نسبة وتناسُب في عدد معلمات رياض الأطفال؛ وذلك للتكدُّس العددي للمعلمات والإداريات غير المتخصصات في الكثير من الروضات.

وتجدر الإشارة إلى جهود تحسين مستوى الجودة في مؤسسات الطفولة المبكرة، إذ أعدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالتعاون مع الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) وثيقة المعايير النَّمَائيَّة للطفولة المُبكِّرة، والتي تهدف إلى دعم منسوبي المرحلة من مديرات ومشرفات ومعلمات على تحسين جودة التعليم والرعاية في هذه المرحلة، وتشتمل على (5) معايير تتمثل في: التطوُّر الاجتماعي العاطفي، التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة، العمليات المعرفية والمعلومات العامة، التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية، التربية الإسلامية، والصحة والتطور البدني (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2015).

بالنظر إلى الجهود التي سبق ذِكْرها في إطار تحسين جودة الطفولة المبكرة، يُلاحظ اهتمام وزارة التعليم بقياس جودة البيئة بتطبيق مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال، أما ما يخصُّ جودة المنهج فقد تم إصدار المعايير النمائية للطفولة المبكرة. وعلى الرغم من ذلك لا يوجد أداة

لقياس جودة ممارسات المعلمة والتي تُعدُّ أحد أهم عوامل جودة الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة، إذ يشير التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) إلى أن التفاعل بين المعلمين والأطفال يُعد أحد أهم العناصر الحاسمة لهَيْكلَة الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة (UNESCO, 2016). ويقوم هذا التفاعل في أساسه على الممارسات التي تتبنَّاها المعلمة في تفاعلها اليومي مع الأطفال.

معلمة الطفولة المبكرة

تُعد معلمة الطفولة المبكرة هي المُوجِّهة والمُيسِّرة لعملية التعلُّم في الروضة؛ إذ إنها من يصمم البيئة التعليمية ويخطط للأنشطة ويوجه سلوكيات الأطفال ويدعم تفاعلهم مع بعضهم البعض وتفاعلهم مع المجتمع.

ولتحديد الخصائص والكفايات التي لا بد من توافرها في معلمة الروضة، يتطلب الأمر تحليل أدوار المعلمة والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أدوار رئيسة، هي: دورها نحو طفل الروضة، ودورها نحو ذاتها، ودورها نحو المجتمع، وفيما يلي شرح موجز لهذه الأدوار الثلاثة (خليفة، 2013):

فدور المعلمة نحو الطفل يتلخَّص في قدرتها على تحقيق جوانب النمو المختلفة من خلال توفير الظروف المناسبة، وإثارة دافعيَّة الطفل نحو التعلُّم، وتنمية المهارات الأساسية التي تساعده على البحث واكتساب الخبرات، وتوجيه سلوكياتهم نحو بناء عادات سليمة، وتهيئة بيئة آمنة ومطمئنة توفر الاستقرار النفسي لهم.

ودور المعلمة نحو ذاتها يشمل إدراكها للدور التربوي المهم الذي تمثله، وسعيها نحو تنمية مهاراتها المهنية وتطوير ذاتها وإثراء خبراتها، وإيمانها بدور التعاون والعمل الجماعي وما تمثله من كونها قدوةً للأطفال، واحترامها لأخلاقيات المهنة، واهتمامها بقضايا المجتمع وتوظيفها حسبما يتناسب في عملها مع الأطفال.

ودور المعلمة نحو المجتمع يتطلب تمثيلها بأن تكون حلقة وصل بين الطفل والمجتمع، وتثقيف المجتمع المحلي، واهتمامها بحقيق التكامل في خبرات الأطفال من خلال معرفة بيئاتهم الثقافية والاجتماعية، وإشراك الأسر في إثراء العملية التعليمية.

مما سبق عرضه يتضح أن ممارسات المعلمة لا تقتصر على ما تقدمه للأطفال داخل الصف فحسب، إنما يشمل ما تقدمه نحو ذاتها من تنمية وتطوير، وما تقدمه للمجتمع من خلال بناء شَرَاكة مجتمعية هادفة؛ إذ يؤثر ذلك على مستوى اكتساب الطفل للمهارات والقيَم، واتضح

ذلك في دراسة عبدالمولى (2018) والتي هدفت إلى قياس أثر فاعلية برنامج تحسين ممارسات المعلمة التدريسية في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطفل، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي لدى الطفل بعد تنمية المهارات التدريسية للمعلمة، كما اتضح أيضًا في دراسة المطيري (2020) والتي أشارت إلى أن الروضات ذات المستوى المرتفع في تحقيق الشراكة الوالدية تكون ذات مستوى مرتفع أيضًا في تنمية القيم الاجتماعية لأطفالها.

ونظرًا للدور الكبير الذي تلعبه ممارسات المعلمة في تحقيق نمو شامل متكامل للأطفال، تبنَّت (NAEYC) إطارًا للممارسات الملائمة تطوُّريًا في برامج الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد حتى الثامنة، سلطت الضوء فيه على الدور الذي تلعبه ممارسات معلمة الروضة في تحقيق تعليم عالي الجودة؛ إذ أشارت إلى أن أقوى مؤثر في تحديد ما يتعلمه الأطفال هو تفاعلاتها معهم، ويتمثل ذلك في الطريقة التي تُصمِّم بها الخبرات التعليمية، والطريقة التي توجه بها الأطفال إلى ما سيتعلمونه، واستجابتها لهم، وتكييف التعليم وفقًا لخلفيات الأطفال المختلفة (Naeyc, 2009).

إلا أن السؤال المهم هنا يتمحور حول الكيفية التي يمكن بها قياس تلك الممارسات وتقييمها، وبهذا الشأن يشير الصغير (2008) إلى أن تقويم أداء المعلم يرتكز على وجود معايير تمثل مُحدِّداتٍ تساعد في عملية التقويم، وتقوم هذه المعايير على مجموعة من المجالات تصف أداء المعلم وخصائصه عند مستويات مختلفة. وتُمثِّل المعايير أداة تحدد المعارف والمهارات والقيم الأساسية التي تُترجم إلى ممارسات فعالة في التعليم (فقوسه والطلافحة، 2018).

لذلك سعت الكثير من المنظمات العالمية وصانعي القرار في دول مختلفة إلى وضع معايير، تحدد ما يجب على معلمة الروضة امتلاكه وممارسته لتقديم تجربة تعلُّم أفضل للطفل، ومن ذلك: الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، معايير معلمة رياض الأطفال في نيوزلندا، ومعايير اللجنة الوطنية للمعايير المهنية لمعلمة الروضة، وتتشابه المعايير السابق ذِكْرها في كونها تركز على ممارسات معلمة الروضة التي تُسهم في تحسين عملية التعليم في مرحلة رياض الأطفال، وتنمية مهارات الأطفال واستخدام استراتيجيات تعلُّم وقياس ملائمة، بالإضافة إلى بناء علاقات مع أسر الأطفال ومع المجتمع، والحرص على التنمية المهنية للمعلمة.

وفي المملكة العربية السعودية، أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب عام (2020) معايير معلمي رياض الأطفال، والتي تهدف إلى رفع جودة أداء المعلمين وتحسين قدراتهم ومهاراتهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)، ويمثل ذلك الخطوة الأولى في ضمان جودة معلمة الطفولة المبكرة.

ورغم وجود تشابه بين هذه المعايير والمعايير الدولية المختلفة التي سبق الحديث عنها، فإن

معايير معلمي رياض الأطفال تتميز بمراعاتها للخصائص الثقافية والاجتماعية والدينية بالمملكة العربية السعودية، وتوائم ما بين احتياجات المجتمع المحلي وتطلُّعاتهم في مرحلة رياض الأطفال، وما بين ما أشارت إليه الأبحاث والدراسات حول معايير معلمة الروضة؛ الأمر الذي كان له بالغ التأثير في اعتماد هذه المعايير في هذه الدراسة كمرجعية لبناء مُؤشِّرات جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة.

معايير معلمي رياض الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020):

تتناول هذه المعايير المعارف والمهارات والقيَم التي يجب على المعلمة امتلاكها، وتتبنَّى منحنى النمو الشمولي التكاملي، ومنحنى التعلم المتمركز نحو الطفل والذي يمثل نقطة الارتكاز في عملية التعلم، وقد تم تقسيم هذه المعايير ضمن ثمانية مجالات رئيسة:

١) **مجال النمو والتعلم:**

ويشمل 6 معايير تركز على معرفة خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم، وفهم خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي والنفس حركي واللغوي والمعرفي، بالإضافة إلى استخدام وسائل الكشف المبكر للتأخر النمائي ومعرفة طرق التعامل معه.

2) **مجال التعليم والتعلم**:

يشمل معيارين يركزان على التخطيط لعمليتَي التعليم والتعلم، وتنفيذ الخبرات التعليمية.

3) **مجال بيئة التعلم:**

يشمل معيارين يركزان على تصميم وتجهيز بيئة التعلم.

4) **مجال التفاعل والتوجيه:**

يشمل معيارين يركزان على إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، بالإضافة إلى توجيه وضبط السلوك.

5) **مجال التقويم**:

يشمل معيارين يركزان على تقويم نمو وتعلُّم الطفل، وتقويم بيئة التعلُّم.

6) **مجال الشراكة مع الأسرة والمجتمع**:

يشمل معيارين يركزان على تفعيل الشَّرَاكة مع الأسرة والمجتمع.

7) **مجال صحة وسلامة الطفل**:

يشمل معيارين يركزان على الحرص على أمن وسلامة الطفل والإلمام بمعاييرها.

8) **مجال التنمية المهنية**:

يشمل معيارين يركزان على التعلم المستمر ومواكبة الميدان، بالإضافة إلى تطبيق أخلاقيات وضوابط المهنة.

وقد اشتملت المعايير السابقة على مؤشرات تمثل عباراتٍ وَصْفيَّة لما يجب أن يتكون منه المعيار، إلا أن هذه المؤشرات لا تمثل أداةَ قياسٍ يمكن استخدامها في تقييم جودة أداء معلمة الطفولة المبكرة، وذلك لعدم تحديدها ما يتطلب على المعلمة فعله بدقة، من هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى تصنيف تلك المؤشرات وإعادة صياغتها ضمن مستويات أداء تعطي مستوًى معينًا لكل مجموعة من المؤشرات.

منهج الدراسة

للوصول إلى نموذج مُقترَح يساعد في تقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة، وباعتبار أن الدراسة الحالية تهدف إلى استحداث نموذج مستقبلي، فقد اتبعت الدراسة الحالية منهج دلفاي Delphi؛ إذ يضمن هذا المنهج الحصول على أكبر قدر ممكن من آراء الخبراء المختصين في مجال الدراسة في عملية تبادلية، من خلال استخدام النماذج والاستبيانات المكتوبة لتعزيز التقارب في الآراء والوصول إلى اتفاق (Linstone & Turoff, 2002). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الورقة العلمية مُستلَّة من رسالة ماجستير تناولت بناء نموذج لتقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة ما يلي:

أ) خبراء مجال الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، ويشمل ذلك أعضاء هيئة التدريس بأقسام الطفولة المبكرة بجامعات المملكة العربية السعودية.

ب) معلمات مرحلة رياض الأطفال بالروضات الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من:

أ) عينة قَصْديَّة من المجتمع الأصلي لخبراء مجال الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم 30 خبيرًا، استجاب منهم 7 خبراء.

ب) عينة قصدية من المجتمع الأصلي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال، بلغ عددهم 10 معلمات عاملات بروضات حكومية وأهلية, استجاب منهم 4 معلمات.

وقد اعتمدت الباحثتان في اختيار العَيِّنة على مجموعة من المعايير، تتمثل في:

1) **فيما يتعلق بالجولة الأولى** من جولات تطبيق الدراسة، فقد احتاج الأمر إلى الاستعانة بآراء خبراء أكاديميين ذوي خبرة في مجال أبحاث الطفولة المبكرة، ومن هذا المنطلق فقد كانت العينة المشاركة في الجولة الأولى هم (أ) المذكورين أعلاه، والذين تم اختيارهم بناءً على الدرجة العلمية (دكتوراه)، والاهتمامات البحثية، والتخصُّصات الدقيقة (التعليم والتعلُّم، القيادة التربوية، التنمية المِهَنيَّة للمعلمات، التربية الخاصة).
2) **فيما يتعلق بالجولة الثانية** من جولات تطبيق الدراسة، فبالإضافة إلى العينة المشاركة في الجولة الأولى فقد تطلَّب الأمر الاستعانة بآراء الممارسين في الميدان التربوي عينة (ب) للوصول إلى حكم دقيق على ملاءَمة النموذج المقترح، وقد تم اختيارهم بناءً على التخصص (الطفولة المبكرة، التربية الخاصة)، وعدد سنوات الخبرة (ثلاث سنوات فأعلى) بالإضافة إلى حصولهم على المؤهل العلمي (ماجستير).

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وبعد الاطِّلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس المعتمدة في قياس جودة مرحلة الطفولة المبكرة، قامت الباحثتان بإعداد أداة الدراسة والمتمثلة في:

- استمارة الخبراء لتقييم النموذج المُقترَح لتقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة، وهي عبارة عن استمارة يستخدمها الخبراء للحكم على نموذج تقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة وتقديم ملاحظاتهم وآرائهم.

إجراءات الدراسة:

- **الجولة الأولى:** تم إرسال النموذج المقترح لعينة الدراسة وجمع آرائهم وملاحظاتهم حوله، ثم تحليل استجاباتهم وذلك من خلال حساب نسبة الموافقة على كل مؤشر من قِبَل أفراد العينة، ثم تحديد المؤشرات المقبولة بدون تعديل.
- **الجولة الثانية:** تم تعديل النموذج المقترح وفقًا لآراء الخبراء والأخذ باقتراحاتهم وآرائهم، ثم إرساله مرةً أخرى للخبراء للحكم على ارتباط المؤشرات ووضوحها وتدرُّجها، بعد ذلك تم اتباع ذات المعادلة المستخدمة في الجولة الأولى لحساب نسبة الموافقة على المؤشرات في الجولة الثانية، ومن ثَمَّ تحديد النموذج المقترح النهائي.

أساليب تحليل البيانات

للإجابة على سؤال الدراسة وتحقيق أهدافها، تم تحليل البيانات باستخدام الأسلوب التالي:

- حساب التكرارات والنسب المئوية للوصول إلى نسبة الإجماع على كلٍّ من: انتماء المؤشر للمعيار، ووضوح صياغة المؤشر، والتدرُّج في ربط المؤشرات بالمستويات.

الإجابة على سؤال الدراسة:

- ما مُكوِّنات النموذج المُقترَح لتقييم جودة ممارسات معلمة الطفولة المبكرة في ضوء المعايير المهنية لمعلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية؟

بعد حساب نسب المؤشرات في جولتَي الدراسة الأولى والثانية واستبعاد بعض المؤشرات وإعادة صياغة بعضها وإضافة مقترحات الخبراء، تم التوصل إلى الإطار العام للنموذج المقترح:

- **منطلقات النموذج:**

- تُعدُّ مسألة الجودة في رياض الأطفال ضرورةً يجب الالتفات لها لتحقيق تعلم شامل للطفل، ولا يتم ذلك إلا من خلال التكامل ما بين جودة المنهج، وجودة البيئة، وجودة أداء المعلمة.
- تمثل معايير معلمي رياض الأطفال أحدث الأطر المهنية التعليمية في المملكة العربية السعودية والتي يمكن الاسترشاد بها للارتقاء بممارسات المعلمات نحو الجودة.
- يعد وجود أنموذج مبني على المعايير السابق ذكرها هو بمثابة خارطة طريق تيسر للمعلمات معرفة ما يَحتجْنَ إلى تقديمه لتحقيق الجودة.

- **أهداف النموذج:**

- إظهار إمكانية الاستفادة من معايير معلمي رياض الأطفال ودمجها بآراء الخبراء في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لاستحداث نموذج يحدد ما تتطلَّبه الجودة في ممارسات معلمة الروضة.
- تقديم أداة تقييم لجودة ممارسات معلمة الروضة تحدد ما يجب أن تقدمه المعلمة، بوجود أمثلة توضيحية تُسهم في تقليل نسبتَي التخمين والتفاوت التي يمكن أن تظهر بين مُقيِّم وآخر استنادًا لاختلاف خبراتهم.
- يقدم النموذج آليَّة تقييم عادلة وواضحة لكلٍّ من المعلمة والمُقيِّم، ويمكن الاستفادة منه في بناء استمارات تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات.

- **مكونات النموذج:**

يعتمد النموذج على المجالات والمعايير الوارد ذكرها في وثيقة معايير معلمي رياض الأطفال من قِبَل هيئة تقويم التعليم (2020)، وذلك من خلال تفنيدها إلى مؤشرات حسبما يظهر في الجدول التالي:

المجال	المعيار	عدد المؤشرات
مجال النُّموّ والتعلُّم	معرفة خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم	(٦) مؤشرات
	فهم خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي للأطفال	(٨) مؤشرات
	معرفة خصائص النمو النفس حركي للأطفال	(٣) مؤشرات
	معرفة خصائص النمو اللغوي للأطفال	(١١) مؤشرًا
	معرفة خصائص النمو المعرفي للأطفال	(١١) مؤشرًا
	استخدام وسائل الكشف المبكر للتأخر النمائي ومعرفة طرق التعامل به	(٥) مؤشرات
مجال التعليم والتعلُّم	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	(٤) مؤشرات
	تنفيذ الخبرات التعليمية	(٦) مؤشرات
مجال بيئة التعلُّم	تصميم وتجهيز بيئة التعلُّم	(٩) مؤشرات
مجال التفاعل والتوجيه	إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	(٦) مؤشرات
	توجيه وضبط السلوك	(٦) مؤشرات
مجال التقويم	تقويم نمو وتعلم الطفل	(٥) مؤشرات
	تقويم بيئة التعلم	مؤشران
مجال الشراكة مع الأسرة والمجتمع	تفعيل الشراكة مع الأسرة	(٤) مؤشرات
	تفعيل الشراكة مع المجتمع	مؤشران
مجال صحة وسلامة الطفل	تحرص على أمن وسلامة الطفل	(٥) مؤشرات
	الإلمام بمعايير صحة وسلامة الطفل	(٥) مؤشرات
مجال التنمية المهنية	التعلُّم المستمر ومواكبة الميدان	(٣) مؤشرات
	تطبيق أخلاقيات وضوابط المهنة	(٣) مؤشرات

عينة من النموذج:

المعيار	وصف الآداء			
	غير كافٍ ١ – ٢	مقبول ٣ – ٤	جيد ٥– ٦	ممتاز ٧
١) معرفة خصائص النمو النفس حركي للأطفال	١–١ لا توفر أنشطة ثابتة لتنمية العضلات الدقيقة *	١–٣ توظف أنشطة قليلة ومتكررة في تنمية العضلات الدقيقة	١–٥ توظف أنشطة متنوعة في تنمية العضلات الدقيقة	١–٧ تربط أنشطة النمو النفس حركي بمجالات النمو الأخرى ***
	٢–١ لا توفر أنشطة ثابتة لتنمية العضلات الكبيرة **	٢–٣ توظف أنشطة قليلة ومتكررة في تنمية العضلات الكبيرة	٢–٥ توظف أنشطة متنوعة في تنمية العضلات الكبيرة	
	٣–١ لا تقدم أنشطة لتعزيز التآزُر الحس حركي	٣–٣ توظف أنشطة تعزيز التآزر الحس حركي في الملعب الخارجي فقط	٣–٥ توظف أنشطة تعزيز التآزُر الحس حركي في تقديم المفاهيم المختلفة	٣–٧ تخطط بشكل هادف لأنشطة جديدة لتعزيز التآزر الحس حركي وفق تطور الأطفال

أمثلة:

* أنشطة الكتابة بالقلم، التلوين، نَظْم الخَرَز، القَصّ، اللصق.

** لعبة قذف الكرة، تقليد سير الحيوانات.

** تعدُّ أنشطة تجمع بين مجال النمو النفس حركي ومجال النمو الانفعالي ومجال النمو المعرفي. مثل: (إذا كنت سعيدًا صَفِّق وأنت تقفز ثلاث مرات).

التوصيات:

- توظيف استخدام النموذج المُقترَح لتقييم جودة ممارسات المعلمة في تحسين ممارسات معلمات الطفولة المبكرة.
- إجراء دراسات مستقبليَّة عن فاعليَّة استخدام التقييم الذاتي للمعلمة في تحسين جودة الممارسات.

المراجع

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2003). نحو إقامة مجتمع المعرفة. الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.
- البوهي، رأفت، والمصري، إبراهيم، وماجد، أحمد، وعبدالرحيم، منى. (2018). الجودة الشاملة في التعليم. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جامعة الدول العربية إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. (2008). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي – سياسات وبرامج –. مطبعة جامعة الدول العربية.
- جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (2003). التعُّلم الذاتي بالموديولات التعليمية.. اتجاهات معاصرة. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- جاويش، جاويش. (2011). معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال. دار الكتاب الحديث.
- الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار. (2009). الممارسات الملائمة تطوريًا في برامج الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد حتى الثامنة. تم الاسترداد من Naeyc: https://www.naeyc.org/sites/default/files/wysiwyg/user-25239/dap_position_statement_-_arabic.pdf
- الحسين، إبراهيم بن عبد الكريم. (2007). من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة: معوقات التحول. اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة فى التعليم العام، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين) – كلية التربية – جامعة الملك سعود، 598 - 615. http://search.mandumah.com/Record/34170
- حمادات، محمد. (2007). الإدارة التربوية: وظائف وقضايا معاصرة. دار الحامد.
- خليفة، إيناس. (2016). الشامل في رياض الأطفال. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدهشان، جمال علي. (2007). معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي. المؤتمر العلمي السنوي الثاني. المنصورة: كلية التربية النوعية.
- سعيد، بن فرحات، وعاشور، علوطي. (سبتمبر، 2018). الجودة الشاملة في التعليم. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، الصفحات 121 – 140.

- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2015). معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية. تم الاسترداد من وسيلتي التعليمية:
https://www.mta.sa/wp-content/uploads/2018/07/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D9%83%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%85%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6-%D8%A7%D9%84%D8%A3
- الصغير، أحمد حسين. 2008. معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح: دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(2)، 79-115.
- عبد الرحيم، نجاح زكي. (2017). الجودة الشاملة في التعليم. دار البداية.
- عبد السميع، مصطفى، وحواله، سهير. (2005). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر للنشر.
- عبد المولى، آمال محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة بجامعة الجوف وأثره على التفكير الإبداعي لطفل الروضة. مجلة دراسات الطفولة، 21(78)، 1-14. http://search.mandumah.com/Record/924372
- العتيبي، منير بن مطني. (2007). واقع التعليم ما قبل الابتدائي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عطية، محسن. (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فقوسه، منذر عامر محمد، والطلافحة، فؤاد طه طالب. (2018) .بناء مقياس معايير جودة المعلم في التعليم العام: معايير جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز أنموذجًا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. http://search.mandumah.com/Record/975159
- فهمي، عاطف عدلي. (2007). معلمة الروضة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قهوجي، نهلة. (2022). مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبدالعزيز.
- مجاهد، محمد. (2008). ثقافة المعايير والجودة في التعليم. الأزريطة: دار الجامعة الجديدة.
- مجدلاوي، جمانا عيسى موسى، والبطش، محمد وليد موسى. (2011). أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الاردنية.
http://search.mandumah.com/Record/555494
- المطيري، شيماء نايف عيد سهيل. (2020). الشراكة بين معلمة الروضة والأمهات في تنمية القيم الاجتماعية لطفل الروضة. مجلة كلية الآداب،
80(5)، 107-154. http://search.mandumah.com/Record/1089688

- المكتب الإقليمي للدول العربية. (2002). تقرير التنمية الإنسانية العربية. المكتب الإقليمي للدول العربية.
- الهوش، أبو بكر. (2018). إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي. دار حميثرا للنشر والترجمة.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (22 November, 2020). الرخصة المهنية للمعلمين والمعلمات... جودة في الأداء وتحفيز على التطوير ومؤشر للتميز. تم الاسترداد من هيئة تقويم التعليم والتدريب: https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Licensing-Test-for-Teachers.aspx

Cloney, D., Page, J., & Church, A. (2013, October). Assessing the Quality of Early Childhood Education and Care. European Journal of Education, 2,1-4.

Early Childhood Development Agency. (2019, September 13). Launch of Singapore Preschool Accreditation Framework (SPARK). Retrieved from Early Childhood Development Agency: https://www.ecda.gov.sg/PressReleases/Pages/LAUNCH-OF-SINGAPORE-PRESCHOOL-ACCREDITATION-FRAMEWORK-(SPARK)-QUALITY-RATING-SCALE-FOR-0-6-YEARS-OLD.aspx#:~:text=What%20is%20the%20Singapore%20Preschool,holistic%20quality%20of%20the%20preschool.

Early Childhood Learning and Knowledge Center. (2020, December 23). Use of Classroom Assessment Scoring System (CLASS®) in Head Start. Retrieved from Early Childhood Learning and Knowledge Center: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/designation-renewal-system/article/use-classroom-assessment-scoring-system-class-head-start#:~:text=What%20is%20CLASS%C2%AE%3A%20Pre,in%20center%2Dbased%20preschool%20classrooms.&text=Scores%20of%201%2D2%20mean,teacher%2Dchil

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2004). Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). New York: Teachers College Press.

Linstone, Harold & Turoff, Murray. (1975). The Delphi Method: Techniques and Applications.

Moore, G., & Sugiyama, T. (2007). The Children Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Valdity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. Children, Youth and Environments, (4), 24 - 53.

Rentzou, K., & Slutsky, R. (2020). Early Childhood Education and Care Quality in Europe and the USA. New York: Taylor and Francis.

Schonfeld, H., Kiernan, G., & Walsh, T. (2004). Making connection: A Review of international Policies, Practices, and Research Relating to Quality in Early Childhood

Care and Education. Delhi: Centre for Early Childhood Development and Education. Retrieved from Worldcat:

Tayler, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G., & Thorpe, K. (2013). The Quality of Early Childhood Education and Care Services in Australia. Australasian Journal of Early Childhood, 2,13 - 21.

UNESCO. (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report. France: UNESCO. Retrieved from منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: http://gem-report-2016.unesco.org/ar/chapter/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A-%D9%84%D8%B1%D8%B5%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-2016-%D9%85%D9%84%D8%AE%D8%B5/

Vandell, D., Belsky , J., Burchinal , M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2011, May 1). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Retrieved from NCBI: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2938040/

Whitebread, D., Kuvalja, M., & O'connor, A. (2015, November). Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers. Retrieved from researchgate: https://www.researchgate.net/publication/340137080_Quality_in_Early_Childhood_Education_an_International_Review_and_Guide_for_Policy_Makers