141
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال المرتبطة بالممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨١) معلمة من معلمات صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية. واستخدمت الاستبانة التي طورها كينيث سميث Kenneth Smith المكونة في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة، موزعة على مقياسين فرعيين، يتعلق أحدهما بالممارسة النمائية، وثانيهما بالممارسة التقليدية. وطبقت الأداة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار ت، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للمقارنات البعدية، للكشف عن دلالات الفروق. أشارت النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال يملن إلى الاعتقاد بالممارسة الملائمة نمائياً بصورة عامة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة في معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلقة بالممارسة الملائمة نمائياً، تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، في معتقدات معلمات رياض الأطفال المتعلقة بالممارسة، النمائية تبعاً لمتغير نوع المدرسة وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، الممارسة الملائمة نمائياً.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/١١/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/١٨م

The Beliefs of Jordanian Kindergarten Teachers of Developmentally Appropriate Practices according to Level of Education, School Type and Years of Experience

Dr. Ramzi F. Haroun
Faculty of Educational Sciences
The University of Jordan

Dr. Hani A. Weshah
Faculty of Educational Sciences
The University of Jordan

Abstract

This study aimed at investigating teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices. The sample of the study consisted of (181) female teachers.

Kenneth Smith's questionnaire was used to collect the data of this study. The questionnaire consisted of (42) items divided into two sub-scales: The validity and reliability of the scale were established,

Means and standard deviations were calculated. Also one way ANOVA, T-test and Scheffe test for post hoc comparisons were applied. Results showed that the kindergarten teachers tend to believe in developmentally appropriate practices in general. Results also showed that there were statistically significant differences in the mean scores of the kindergarten teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices that can be attributed to the educational qualification in favor of the highest. Furthermore, results also showed that there were no statistically significant differences in the mean scores of the kindergarten teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices that can be attributed to the school type and years of experience.

Key words: kindergarten teachers, developmentally appropriate practices.

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

مقدمة

تعد الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية، التي تترك آثارها طويلة المدى على نمو الأطفال وتطورهم. ويمثل التعلم في الروضة الخبرة الأولى في التفاعل والتعلم خارج نطاق الأسرة؛ وفي مؤسسة تشبه، إلى حد كبير، مؤسسات التعليم التي سيقضي فيها الطفل لاحقاً سنوات طويلة من عمره (المدرسة على وجه التحديد). ومن المعروف أن للانطباعات الأولية التي يأخذها الأطفال عن الأشياء أثراً كبيراً في تشكيل اتجاهاتهم نحوها. ويتعرض الأطفال في الروضة لكثير من المثيرات للمرة الأولى، تؤثر في تكوين انطباعاتهم عنها. فأول خبرة تفاعل مع معلمة تكون في الروضة، وفيها أيضاً يتعرض الطفل لأول خبرة انفصال حقيقية عن أسرته، كما يختبر فيها أهمية التدرب على تحمل تأجيل إشباع حاجاته، بعد أن اعتاد على إشباعها الفوري. وعليه، فإن للتعلم في الروضة الأثر الأكبر في تحديد طبيعة الاتجاهات التي سيطورها الطفل نحو نفسه، ونحو العالم من حوله، ونحو التعلم المدرسي. من جهة أخرى، تنبع أهمية التعلم في الروضة من أنه يؤسس لما سيتبعه من تعلم لاحق. ففي هذه المرحلة، يتوقع من الطفل أن يطور جملة من الاستعدادات، والمهارات التي ستلزمه لاحقاً.

وفي الأردن، ينظر إلى التخطيط لرعاية الطفولة المبكرة على أنه تخطيط للمستقبل، وإعداد له بصورة هادفة. وقد أكد قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ أهمية مرحلة رياض الأطفال، بوصفها مرحلة تعليمية، وحلقة من حلقات التعليم في الأردن. ودعا هذا القانون إلى توفير مناخ مناسب، يهيئ للطفل تربية متوازنة، تشمل جوانب نمائه المختلفة (الجسمية، والعقلية، والروحية، والوجدانية)، وتساعده على تكوين الممارسات العلمية السليمة، وبناء العلاقات الاجتماعية الوطيدة. كما تسعى مرحلة الروضة إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل، وحبه للحياة المدرسية، فضلاً عن تنمية قدرته على التعبير عن ذاته بالكلمات، والعبارات، والرموز. وتجسيداً لهذا الاهتمام، شرعت وزارة التربية والتعليم توفّر أكثر من (٤٠٠) غرفة صفية لمرحلة رياض الأطفال، ألحقت بمدارس الإناث للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، ولا تزال مستمرة في التوسع لهذه المرحلة، لتشمل المناطق النائية، الفقيرة والتي تندر

فيها مساهمة القطاع الخاص في هذا الجانب. وتنظر وزارة التربية والتعليم الأردنية كذلك إلى جعل مرحلة التعليم في رياض الأطفال إلزامية، لما لذلك من أهمية في تنمية شخصية الطفل بشكل متكامل.

يعتمد تحقيق النمو الشمولي، والتكاملي للطفل على عوامل كثيرة، لعل من أهمها نوعية البرنامج الذي يتعرض له في الروضة. وعلى الرغم من أن معظم الروضات تدعي تقديم برامج ذات مستوى جودة عال، إلا أن نتاجات تلك البرامج تؤشر إلى أن هذا ليس بالضرورة صحيحاً دائماً. ويبدو الفرق واضحاً بين البرامج ذات الجودة العالية، والبرامج متدنية الجودة في مؤشرات واضحة، تظهر على صحة الطفل النفسية، ومستوى نموه الحالي، إضافة إلى ما يمكن أن يحققه على المستويين المتوسط والطويل. وتعدّ "البرامج الملائمة نمائياً" Developmentally Appropriate Programs من بين البرامج التي توجد مؤشرات قوية حول ارتفاع مستوى جودتها. وتتوافر مؤشرات الجودة هذه من خلال نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت الآثار الإيجابية المتنوعة التي تتركها برامج تربية الطفل الملائمة نمائياً (Horn, Karlin, Ramey, Aldridge & Snyder, 2005).

وتعد المنظمة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) القوة المحركة والمسؤولة عن ظهور ما يعرف بـ"الممارسة الملائمة نمائياً" Developmentally Appropriate Practice (DAP). كما أن جهود المنظمة هي التي أدت، في نهاية الأمر، إلى اعتماد مبادئ هذه الممارسة بوصفها ركيزة أساسية لعمليات التعلم في مرحلة الروضة. أما ظهور مبادئ هذه الممارسة فقد جاء نتيجة لحالة من القلق العام، والتساؤل حول وضع التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تمحور هذا القلق حول التنامي الكبير في تركيز برامج تربية الطفولة المبكرة على التعليم الأكاديمي، وذلك بسبب سوء فهم لطبيعة النمو والتعلم في هذه المرحلة (Judith, 1995). وقد أصدرت المنظمة في العام ١٩٨٦ دليل إرشادات للممارسة الملائمة نمائياً، يغطي المدى العمري منذ الميلاد وحتى العام الثامن من عمر. (Bredekamp, 1987). وقد حددت هذه الإرشادات المجالات التي يتوقع أن يغطيها برنامج تعليم طفل الروضة، وأسس التفاعل بين الأطفال والمعلمة، والعلاقة بين الروضة والأسرة، وعمليات التقييم.

تستمد الممارسة الملائمة نمائياً جذورها من النظرية المعرفية في علم النفس، وبشكل أكثر تحديدا من "المنحى البنائي" "Constructivist Approach" الذي تولد عن نظرية "جان بياجيه" Jean Piaget في النمو العقلي (Martina, 2004). وكذلك فإن لأفكار كل من "ليف فيغوتسكي" Lev Vygotsky و "إريك أريكسون" Eric Arickson دوراً كبيراً في تحديد ملامح الممارسة الملائمة نمائياً (Kostelink, Soderman & Whiren, 2004).

ويتخذ التربويون الذين يعملون وفقا لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً قراراتهم في ضوء ثلاثة مصادر للمعلومات، تتعلق بما يعرفونه حول كيف ينمو الأطفال ويتعلمون، ومعالم قوة كل طفل، وحاجاته، واهتماماته، وميوله، ثم السياق الثقافي، والاجتماعي الذي يعيش فيه الأطفال محور الاهتمام (Kostelink, et al., 2004). وبشكل خاص، توظف معلمات رياض الأطفال المعلومات المتوافرة عبر المصادر الثلاثة في التأمل في إجابات أسئلة من مثل: "هل هذا النشاط، أو هذه الخبرة ملائم نمائياً للأطفال محور الاهتمام بشكل عام؟، هل هذا النشاط ملائم نمائياً لطفل معين؟، هل هذا النشاط ملائم لظروف السياق الاجتماعي والثقافي للأطفال؟.

وعلى الرغم من أن العمر لا يمثل عاملاً حاسماً في قياس قدرات الأطفال وفهمهم، إلا أنه يساعد على تقرير ما الذي يناسب أطفال مجموعة عمرية، من حيث كونه ممتعاً، ومحل اهتمام، وآمناً، وقابلاً للتحقيق، وفيه درجة مناسبة من الإثارة والتحدي (Bredekamp & Copple,1997). وللتعامل مع ملاءمة المنهاج للعمر، علينا أن نفكر أولاً في الخصائص النمائية للأطفال محور الاهتمام (مثلاً، أطفال صف "البستان"، العمر ٤–٥ سنوات، KG1). بعد ذلك نبدأ في تطوير الأنشطة، والترتيبات التي تأخذ بالاعتبار خصائصهم النمائية، وتستجيب لها، وتهتم بقدراتهم وخصائصهم العامة والمشتركة في هذا السن.

ومن أهم الافتراضات المرتبطة بمبدأ الفروق الفردية، أنه ليس بالضرورة أن يكون الأطفال من العمر نفسه قد حققوا المستوى نفسه من النمو العقلي، أو الدرجة نفسها من المهارة، أو حتى أنهم يمتازون بالخصائص الشخصية نفسها (Berk, 2003). على سبيل المثال، لو أخذنا النمط المعرفي كعامل، نجد أن بعض الأطفال تأمليون، في حين نجد البعض الآخر إندفاعيين (هارون، ٢٠٠٣). ولو أخذنا النمو اللغوي كمثال آخر، نجد أن عدد الكلمات التي تتكون منها قائمة المفردات اللغوية يتباين عند الأطفال من العمر نفسه، وكذلك الحال بالنسبة لتراكيبهم اللغوية (عبدالله، ١٩٩٧). من جانب آخر، يتعرض الأطفال في سياقاتهم الاجتماعية، والثقافية خارج الروضة إلى درجات متباينة من الإثراء البيئي، الأمر الذي يترتب عنه فروقات في مستويات النمو التي يحققونها (Epstein, 2001). لذا، ينبغي أن تؤخذ جميع العوامل السابقة، وغيرها، بالاعتبار عند تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة أطفال مرحلة الروضة (هارون، ٢٠٠٥ب). كما يجب أن تترجم هذه الفروقات النمائية والشخصية المتوقعة بين الأطفال على شكل فروقات في التوقعات إزاء كل واحد منهم. لذا ينبغي أن يتغير مستوى توقعات المعلمة وفقاً للممارسة الملائمة نمائياً وفقاً لقدرات كل طفل، ومستوى النمو الذي حققه في المجالات المختلفة، وميوله وخصائصه الشخصية (Ros, 2000) .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار الفئة العمرية للأطفال، وتفرد كل واحد منهم في مختلف الأبعاد، فإن الممارسة الملائمة نمائياً تتطلب أيضاً التنبه إلى الفروقات الاجتماعية، والثقافية بين الأطفال،

التي قد يؤدي إهمالها إلى تقليل مقدار الفائدة المتحققة. ويتضمن هذا الأمر البحث في الأبعاد الثقافية المشتركة بين الأطفال، من جهة، والأبعاد التي يختلفون على أساسها من جهة أخرى. بعد ذلك ينبغي أن ينعكس هذا الفهم للمعطيات الثقافية والاجتماعية للأطفال كمجموعة، ولكل طفل على حدة، على نوع الخبرات والنشاطات التي تقدم للأطفال. على سبيل المثال، هناك خاصية هامة جداً ينبغي أن يتضمنها أي منهاج عموماً، ومنهاج الروضة خصوصاً، وهي "الصلة Relevance". ويقصد بالصلة أن ترتبط الأنشطة التعليمية، أو مفاهيم الوحدة التعليمية بما يختبره الأطفال في واقعهم (سياقهم الاجتماعي والثقافي) وأن تكون قريبة مما يعرفونه في بيئتهم المادية. بمعنى أن يتعرض الأطفال لأنشطة تعلمية ترتبط بما يختبرونه "الآن وهنا " Here and Now" (هارون، ٢٠٠٥أ). وعليه، فإن الاحتفال بـ "عيد الهالاوين" Halloween في الحادي والثلاثين من أكتوبر من كل عام سيعدُّ نشاطاً غير مناسب في البلدان العربية. فمن المعروف أن هذا العيد، يجسد تخليداً لحادثة، يقال إنها وقعت في إيرلندا في القرن الميلادي الخامس، حيث ارتدى الناس ملابس غريبة، وحاولوا إصدار أصوات مزعجة وعالية؛ وذلك بهدف منع الأرواح الشريرة من الظهور. إن احتفال أطفال الروضة في إيرلندا بهذا العيد قد يكون مفهوماً ومبرراً، لكن الاحتفال به يمثل ممارسة غير ملائمة نمائياً لأطفال الروضة في مجتمعاتنا العربية؛ لأنه لا توجد له في بلادنا أية جذور اجتماعية أو ثقافية. علاوة على ما سبق، يجب لفت النظر هنا إلى أن مراعاة الاختلافات الثقافية، والاجتماعية الموجودة بين الأطفال يغني خبرات التعلم من جهة، ويحقق من جهة أخرى هدفاً يرتبط بضرورة التعلم عن الآخر، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف، معه، ثم تعلم كيفية تحمل الاختلاف والتعايش السلمي في إطاره (Berns, 2001) .

ويورد كل من ميلر، وهارت، وبيرتس، وشارلزورث (Miller, 2004; Hart, Burts & Charlesworth, 1997) عشر ممارسات أساسية، تميز برامج تربية الطفل القائمة على مبادئ "الممارسة الملائمة نمائياً"، وهي:

١. التعامل الشمولي مع الطفل، أي التركيز على جميع الجوانب النمائية لديه، وعدم إهمال أي منها. وعليه، فإن برامج الممارسة الملائمة نمائياً تصمم لتحقيق نمو في المجالات العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها.

٢. تفريد البرنامج ليتناسب مع أطفال معينين، بمعنى أنه يخطط، وينفذ بطريقة، تكيف؛ لتستجيب للتفاوت الموجود بين الأطفال على مستوى القدرات، والاهتمامات، ونمط التعلم، وغيرها من مجالات الاختلاف المحتملة.

٣. تقدير أهمية الأنشطة، بمعنى أن يتركّز التعلم حول الأطفال أنفسهم، بحيث يقومون فيه بدور إيجابي فاعل.

٤. تقدير أهمية اللعب التربوي كوسيلة مهمة في التعلم، وبالتالي فإن ينبغي أن يفسح المجال

أمام الأطفال للعب في البيئتين الداخلية والخارجية للروضة.

٥. تهيئة بيئة تعلم مثيرة ومرنة، وهذا يقود بدوره إلى نمو الأطفال، وتعلمهم المباشر أحياناً، وغير المباشر أحياناً أخرى.

٦. استخدام منهاج ملائم نمائياً، بحيث يراعي الفروق الفردية بين الأطفال، سواء تعلقت بالقدرة، أم بالميل، أم بالخلفية الثقافية.

٧. التعلم بالعمل، بحيث توفر للأطفال فرصٌ أو أنشطة لاختبار مدى واسع من المواد والأدوات الحقيقية لمساعدتهم على النمو، والتعرف إلى عالمهم. ومن المهم أن تكون الأنشطة المصممة للأطفال متصلة بحياتهم، وما يمتلكونه من معارف سابقة.

٨. منح الأطفال فرص تقرير ماذا وكيف سيتعلمون. ويتطلب هذا أن توفر المعلمة مدى واسعاً من الأنشطة، والمواد التي يمكن للأطفال الانتقاء من بينها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

٩. التقييم الفردي المستمر للأطفال من جهة، وللبرنامج من جهة أخرى. وتقوم عمليات تقييم الأطفال على استخدام أساليب متنوعة، تعتمد في مجملها على "تقييم الأداء" في المواقف الواقعية، بعيداً عن استخدام أدوات، ومقاييس التقييم المقننة.

١٠. تطوير مشاركة حقيقية مع الأسرة. تنظر برامج تربية الطفل الملائمة نمائياً للأبوين، وباقي أفراد الأسرة على أنهم شركاء مهمين في عملية تربية الأطفال. أيضاً، فإنه ينبغي أن يمنح هؤلاء فرص المشاركة في عمليات اتخاذ القرار الخاصة بتعلم أبنائهم. أخيراً، فإن الأسرة تمثل ركناً أساسياً لدعم وتعزيز تعلم الطفل في الروضة.

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى وجود أثر إيجابي مباشر لتطبيق مبادئ الممارسة الملائمة نمائياً على نمو الأطفال العقلي، والاجتماعي، والانفعالي. أيضاً، دللت الدراسات على أن للممارسة الملائمة نمائياً آثاراً إيجابية في تحصيل الطلبة الأكاديمي في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة. فمثلا، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها "دن" ورفاقه، (Dunn, Beach & Kontos, 1994) أن تحسناً دالاً ظهر على مهارات اللغة اللفظية عند الأطفال، وعلى نموهم اللغوي بشكل خاص. أما دراسة ماركون (Marcon, 1993) فقد أظهرت أن الأطفال الذين تعلموا من خلال برنامج ملائم نمائياً قد حصلوا على علامات أعلى في العلوم، والدراسات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم، الذين تعلموا وفق برنامج تقليدي. وفي دراسة أخرى قام بها شيرمان ومولير (Sherman & Mueller, 1996) أشارا فيها إلى أن طلبة الصف الثاني الابتدائي، الذين تعلموا منذ الروضة في برامج ملائمة نمائياً حققوا نتائج أفضل في امتحانات الرياضيات من تلك التي حصل عليها أقرانهم الذين تعلموا في برامج غير ملائمة نمائياً. أيضاً، أظهرت نتيجة إحدى الدراسات التي قام بها نيكولز ورفاقه (Nicholls, Cobb, Wood, Yackel & Pastashnick, 1991) أن الأطفال الذين تعلموا في روضات تطبق برامج ملائمة نمائياً قد تفوقوا في فهم العمليات الرياضية على أقرانهم الذين تعلموا في

روضات، تطبق برامج تقليدية تلقينية، كما بينت نتائج بعض الدراسات (Love, Ryer & Faddis, 1992; Hirsh-Pasek, Hyson & Rescorla, 1990) أن للممارسة الملائمة نمائياً آثاراً ممتازة في التفكير الإبداعي عند الأطفال، وهناك دلائل على وجود أثر أفضل للممارسة الملائمة نمائياً من الممارسة التقليدية إلى تعلم الأطفال للقراءة (Huffman & Speer, 2000).

من ناحية أخرى، تدل نتائج الدراسات على وجود آثار إيجابية للممارسة الملائمة نمائياً في نمو الأطفال، تتركز في الجوانب الاجتماعية والنفسية. فقد بينت دراسة "جمبناثان وبيرتس وبيرس" (Jambunathan, Burts & Pierce, 1999) أن الأطفال الذين يلتحقون ببرامج تعلم ملائمة نمائياً يظهرون معدلات أدنى من السلوك الاجتماعي غير المقبول، كما أنهم يمتلكون مهارات أفضل في حل المشكلات، ويتعاونون بشكل أكبر، سواء في أثناء اللعب، أم التعلم مقارنة بأقرانهم من الأطفال في البرامج التقليدية الأخرى. وقد خرجت دراسة أجراها "جونر وجالو" بنتائج مشابهة تماما، حيث أظهر الأطفال الذين تعلموا من خلال برامج ملائمة نمائياً مستوى أعلى في مجال المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي المقبول، مقارنة بأقرانهم الذين تعلموا من خلال برامج غير ملائمة نمائياً (Jones & Gullo, 1999). ومن اللافت للنظر أيضاً أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى انخفاض مستوى التوتر الذي يعاني منه الأطفال الذين يتعلمون وفق برامج، تطبق الممارسة الملائمة نمائياً مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون في برامج تقليدية (Wiltz & Klein, 2001; Burts, Charleswort, Fleege, Mosely & Thomasson, 1992).

فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت ببحث العوامل التي تؤثر في ممارسات المعلمين، ومعتقداتهم المرتبطة بالتعليم عموما، والممارسة الملائمة نمائياً على وجه الخصوص، هناك مؤشرات على وجود ثلاث مجموعات من العوامل المؤثرة، وهذه العوامل هي:

١. الحصول على درجة جامعية في تربية الطفل (Smith, 1993).

٢. طبيعة الموضوعات التي تمت تغطيتها في برنامج إعداد المعلمين.

٣. التعرض لخبرة التربية العملية Practicum أو الخبرة العملية، سواء قبل الخدمة أم أثنائها.

على أية حال، أظهرت بعض الدراسات أن طول الخبرة في التعليم ليس عاملاً مهماً في وعي المعلمات بالممارسة الملائمة نمائياً(Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosely & Fleege, 1993). من ناحية أخرى، بينت دراسة كاسيدي ولورنس (Cassidy & Lawrence, 2000) وجود علاقة بين طول برنامج إعداد المعلمة، ومستوى عمق معرفتها بالممارسة الملائمة نمائياً.

بينت بعض الدراسات أهمية العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، إذ أشار باجاريس (Pajares, 1992) إلى الحاجة لمزيد من البحث في العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم. وبشكل خاص لدى معلمي مرحلة الطفولة المبكرة. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات

إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم (Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990; Oakes & Caruso, 1990; Charlesworth et al., 1993). ويوضح كينيث ولورا (Kenneth & Laura, 2000) الطريقة التي تؤثر من خلالها المعتقدات في الممارسة، باعتبار المعتقدات هي المصفاة التي تمر عبرها الخبرات المختلفة التي تعيشها المعلمة، لتعطى بعد ذلك معنى معينا يوجه الممارسة اللاحقة، وهكذا.

ومن الجدير بالذكر أن تطبيق مبادئ الممارسة الملائمة نمائياً يتطلب الكثير من الجهد المنظم والواعي من المعلمات، لذا فالمطلوب بداية الاعتراف بأن التعلم في مرحلة الروضة يختلف عن التعلم في المراحل المدرسية اللاحقة، وإدراك أن أطفال هذه المرحلة يختلفون في خصائصهم عن الأطفال الأكبر عمراً، وعن الراشدين. بعد ذلك ينبغي أن يترجم هذا الوعي في عمليات التخطيط لتعلم أطفال الروضة. وهذا يحتاج إلى اعتبار كل ما تعرفه المعلمة عن خصائص النمو العامة لأطفال هذه المرحلة، ثم خصائصهم الفردية، وأخيراً معطيات سياقاتهم الاجتماعية والثقافية. إذن المطلوب التفكير في الأطفال كأفراد، وليس كمجموعة متجانسة. وعلى الرغم من أنهم يشتركون في بعض الخصائص العامة، إلا أنه تبقى هناك خصوصيات نمائية، وثقافية لكل واحد منهم، لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار (Kostelink, Soderman & Whiren, 2004).

مشكلة الدراسة

يعتقد جيري (Jerry, 1992) أن للممارسة الملائمة نمائياً القدرة على إحداث تحول إيجابي في ميدان تربية الطفولة المبكرة، ولحصول هذا –الأمر وفقاً "لجيري"– متطلبان رئيسان، هما: أن يعي المعلمون، وبدقة، المقصود بالممارسة الملائمة نمائياً، ثم أن يترجم هذا الوعي إلى ممارسة، توجه عملهم مع الأطفال. وبالمثل، يشير كنتر وكينيث (Ketner & Kenneth, 1997) إلى أن أحد أهم مقومات العمل الفاعل في مرحلة رياض الأطفال، هي امتلاك فهم دقيق لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً. ففي مجال نمو الأطفال في الروضة، دللت نتائج العديد من الدراسات على أنه مرتبط بسلوكيات، وممارسات معلميهم، ويتأثر بها (Clarke- Stewart, 1987). ووفقا للمعرفيين، فإن ممارسات المعلمين تمثل انعكاسا لمعارفهم، وقناعاتهم، ونظام معتقداتهم. ويشير الأدب التربوي في هذا المجال إلى أن ممارسات المعلمين تتأثر بدرجة كبيرة بمعتقداتهم حول التعليم (Richardson, 1996). علاوة على ما سبق، يشير بارلو وكيتس (Barlow & Cates, 2007) إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر في الطريقة التي يدركون فيها طلبتهم من جهة، وتؤثر في تقييمهم لممارساتهم التعليمية الشخصية، وممارسات زملائهم. من جهة أخرى، كما أن معتقدات المعلمين تمثل عاملاً حاسماً في تحديد مدى تقبلهم للأفكار الجديدة في التعليم، ومستوى حماستهم لأي برنامج تطويري مقترح. إذن، يمكن القول إنّ

لمعتقدات المعلمين أهمية كبيرة، تبرر دراستها، والاهتمام بها. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف استقصاء معتقدات معلمات الروضة، المرتبطة بالممارسة الملائمة نمائياً، إلى اعتبار أنها مؤشر قوي إلى ممارساتهن، وبالتالي على نمو أطفالهن.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف إلى معتقدات معلمات رياض الأطفال للممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية.

٢- معرفة الفروق في معتقدات المعلمات حول الممارسة الملائمة نمائياً، والتقليدية تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة، والمؤهل العلمي للمعلمة، وعدد سنوات خبرتها.

أسئلة الدراسة

تناولت الدراسة معتقدات معلمات رياض الأطفال للممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية. وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة التقليدية؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى لنوع المدرسة؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى للمؤهل العلمي؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى لسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

جاءت التوجهات الملائمة نمائياً، المرتبطة بتربية الأطفال منذ الميلاد، إلى حين بلوغهم الثمنة من العمر ردة فعل على التوسع في البرامج الموجهة أكاديميا لأطفال هذه المرحلة. وينظر كثيرون إلى البرامج الموجهة أكاديميا على أنها غير ملائمة نمائياً لأطفال الروضة، خصوصاً تلك التي تركز على التعليم المباشر للقراءة، والكتابة، والحساب، بدلا من التركيز على تطوير الاستعدادات اللازمة لتعلمها لاحقا. من ناحية أخرى، بدأ كثير من التربويين يقلقون بسبب التحول الواضح نحو أساليب التعليم المباشر، والتقليدي لأطفال الروضة، بدلا من التعلم الذي يعتمد على اللعب التربوي. أيضاً، هناك مخاوف تتعلق بارتفاع مستوى الأنشطة الموجهة من قبل معلمة الروضة على حساب أنشطة التعلم الحر. وقد أظهرت دراسة هارون (أ٢٠٠٥) التي حلل فيها منهاج الروضة الوطني التفاعلي، الصادر عن وزارة التربية والتعليم

الأردنية أن الغالبية العظمى من أنشطة المنهاج موجهة أكاديمياً. ويخشى أن يقلل تركّز التعلم حول المعلمة بدلاً من الطفل من فرص التعلم، والاكتشاف الذاتي؛ وهي الطرق الأساسية في نمو الأطفال، وتعلمهم وفقاً لبياجيه.

والسؤال الآن، ما الذي يحدد نوع، ومسار الممارسات التعليمية التي تتبناها أي معلمة، أو معلم؟ هناك مؤشرات على أن ممارسات المعلمة ترتبط بقوة بنظام معتقداتها حول عمليات التعليم والتعلم. بمعنى آخر، هناك دلائل تشير إلى وجود بناء معرفي لدى كل معلمة، يوجه ممارساتها. على سبيل المثال، وجد "كاجان وسميث" علاقة قوية بين تصريحات معلمات الروضة حول معتقداتهن التربوية والتعليمية من جهة، وسلوكهن وممارساتهن الصفية الملاحَظة من جهة أخرى. وعليه، فإن المعلمة التي تركز على الأنشطة الموجهة أكاديميا، لها رأي يختلف عن زميلتها التي تركز على الأنشطة الحرة. والمعلمة التي تتعامل مع الأطفال على أنهم متشابهون، ربما لا تمتلك المعرفة الكافية حول الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال، أو ربما لا تؤمن أصلاً بأهميتها، وبضرورة مراعاتها. ويمكن البناء على ما سبق بالقول: أن أي محاولة لفهم ممارسات المعلمين والمعلمات، بهدف تقييمها أولاً، وتطويرها ثانياً، ينبغي أن تنطلق من فهم عميق للأسس النظرية، والمعرفية التي يتبناها المعلمون، والمعلمات، وينطلقون منها. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية للبحث في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً. ويتوقع للدراسة الحالية أن تساعد على الوصول إلى فهم وتشخيص لنظام معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلق بالممارسة الملائمة نمائياً. ويمكن لهذا التشخيص أن يساهم في توجيه العاملين في برامج إعداد، وتدريب معلمات الروضة؛ للتركيز على تثبيت المعتقدات الصحيحة التي تشيع بين المعلمات، وتصحيح الخاطئ منها، ثم أخيراً، إضافة النواقص؛ فالممارسة التعليمية الخاطئة لا تنتج فقط عن معتقد خاطئ، لكنها قد تنتج أيضاً بسبب فكرة ناقصة، غير مكتملة، أو غير موجودة أساساً.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على:

١- المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

٢- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٦-٢٠٠٧).

مصطلحات الدراسة

المعتقدات: أفكار الفرد عن العالم من حوله، التي يؤمن بصحتها (Richardson, 1996). أما معتقدات المعلمات في هذه الدراسة، فسيتم قياسها من خلال استجاباتهن للأداة التي طورها الباحثان لأغراض الدراسة.

الممارسة الملائمة نمائياً: مجموعة من الممارسات التعليمية، التي تهدف إلى تطوير المتعلمين عبر بناء منهاج ملائم نمائياً. أيضاً، تشتمل الممارسة الملائمة نمائياً على أساليب تحسين نمو الأطفال وتعلمهم، وطرق تقييم نموهم وتعلمهم، ثم تأسيس علاقة فاعلة بين الأسرة والروضة. وللممارسة الملائمة نمائياً جذورها المتمدة من النظرية المعرفية–البنائية Cognitive Constructivism Theory والتي انطلقت منها هذه الدراسة (Berkamp & Copple, 1997)؛ لاستقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلقة بالممارسة النمائية، باستخدام المقياس الذي طوره كينيث سميث Kenneth Smith.

معلمة الروضة: ويقصد بها المعلمة الحاصلة على مؤهل علمي من مستوى (دبلوم كلية مجتمع، أو بكالوريوس، أو ماجستير) في مجال تربية الطفل، وتعمل في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

نوع المدرسة: ويقصد بها، المدرسة الأساسية (الصفوف من الأول إلى العاشر الأساسي؛ ٦–١٦ سنة) أو الثانوية (الصفين الأول الثانوي، والثاني الثانوي؛ ١٧–١٨ سنة) التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي يتوفر فيها صف في مستوى الروضة.

المؤهل العلمي: جاء هذا المتغير ضمن ثلاثة مستويات، هي: دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، وماجستير.

الخبرة: جاء هذا المتغير ضمن ثلاثة مستويات، هي: أقل من ٥ سنوات، ٥–٩ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

شملت الدراسة جميع معلمات رياض الأطفال، اللواتي يعملن في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦–٢٠٠٧) في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وعددهن (٢٤١) معلمة، حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي نفسه.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، التي طورها كينيث سميث Kenneth Smith (المشار إليه في Berkamp & Copple, 1996) وأطلق عليها اسم Primary

Teacher Questionnaire PTO، وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمعتقدات المعلم/المعلمة، بنيت أساسا على الخطوط العريضة، التي أقرتها الجمعية الوطنية لرعاية الطفولة الأمريكية للممارسة الملائمة نمائياً Developmentally Appropriate Practice DAP والتي تتمحور حول الطفل، وتتفق مع مبادئ المدرسة البنائية Constructivist Principles. تكونت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة، موزعة على مقياسين فرعيين مستقلين عاملياً Factorially Independent عن بعضهما. المقياس الأول مكون من ١٨ فقرة، تقيس درجة الممارسة الملائمة نمائياً DAP (Developmentally Oriented Scale) وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: ٣، ٥، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٤٠. أما المقياس الثاني، فقد تكون من ٢٤ فقرة، تقيس درجة الممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية) Traditionally Oriented Scale TRAD وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: ١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤١، ٤٢. طور كينيث سميث Kenneth Smith هذه الاستبانة من منطلق الحاجة الماسة إلى أدوات، يمكن الاعتماد عليها في تقييم درجة توافق معتقدات معلمي رياض الأطفال، والتعليم الأساسي لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً، وقد طبقها على مجموعات تربوية متباينة، ووجد بأنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية في قدرتها على التمييز بين العاملين في رياض الأطفال، والمراحل الأولى من التعليم الأساسي (٥ – ٨ سنوات) وفقا لمعتقداتهم للممارسة الملائمة نمائياً.

تتحدد معتقدات المستجيبين حول الممارسة كونها ملائمة نمائياً، أو غير ملائمة نمائياً (تقليدية) في رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على أساس درجة الموافقة على محتوى الفقرة بـ (موافق)، (غير موافق)، بدون استجابة محايدة.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، ترجمت الأداة إلى اللغة العربية. ثم عُرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال تربية الطفل، ومعلم الصف، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية القادرين على الحكم على صدقها المنطقي. حيث طلب منهم إبداء الرأي حول صحة الترجمة، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها، ومدى ارتباط فقرات كل مقياس فرعي بمجاله (الممارسة الملائمة نمائياً، أو الممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية)، وأية ملاحظات، أو مقترحات يرونها مناسبة. وقد حصلت الاستبانة على دلالات صدق منطقي، تمثلت باتفاق (٨٠٪) من المحكمين على صدق الفقرات في قياس الممارسة، كونها ملائمة نمائياً، أو غير ملائمة نمائياً (تقليدية) التي صممت الاستبانة لقياسها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وبقيت الأداة كما هي في صورتها الأصلية، مكونة من (٤٢) فقرة، علما بأنه لم تكن هناك أية تعديلات جوهرية من قبل المحكمين، تتعلق بالحذف، أو الإضافة.

وللتأكد من ثبات الاستبانة، طبقت على عينة من ٣٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال، من خارج أفراد الدراسة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧)، وبعد ثلاثة أسابيع أعيد تطبيقها على العينة نفسها، وحسب معامل الثبات بطريقة الإعادة (Test-Retest) وكان يساوي (٠,٨٣). كما استخرجت معاملات الاتساق الداخلي للأداة الكلية لكل بعد (الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية) حسب معادلة كرونباخ ألفا. ولقد بلغت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (٠,٩٤). في حين كانت قيمة معامل ألفا للفقرات التقليدية (٠,٨٤)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراته بعلامته الكلية بين (٠,٤٤ و٠,٦١)، وبوسيط مقداره (٠,٥٤). كذلك كانت قيمة معامل ألفا للفقرات غير التقليدية (٠,٧٩)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراته بعلامته الكلية بين (٠,٤٣ و٠,٦٨)، وبوسيط مقداره (٠,٥٦).

إجراءات التنفيذ

بعد تطوير أداة الدراسة، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها وحصر مجتمع الدراسة بشكل دقيق، تم إعداد قائمة بمعلمات رياض الأطفال، اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. ثم وزعت الاستبانات على أفراد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) ومن ثم استُرِدَتْ منهم بعد إعطائهم مهلة كافية من الوقت لتعبئتها. وقد بلغ عدد الاستبانات التي تم استردادها (١٩٥) استبانة من أصل (٢٤١) استبانة، تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة. وبعد استثناء الاستبانات غير المكتملة – التي كان ينقصها بعض المعلومات – وكان عددها (١٤) استبانة، جرى تحليل النتائج على (١٨١) استبانة من أصل (١٩٥) استبانة، مستردة وبنسبة استجابة بلغت (٩٣٪). وقد فرغت المعلومات، والبيانات الواردة في الاستبانات في الحاسب الإلكتروني، وأجريت المعالجات الإحصائية الملائمة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتوزيع أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة. وللإجابة عن السؤال الثاني، والثالث، والرابع، استخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، وكذلك اختبار شفية (scheffe) للمقارنات البعدية. وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم تصنيف استجابات أفراد الدراسة تبعاً للمتوسطات الحسابية، حسب المعيار الآتي: ممارسة منخفضة (اقل من ٠,٢٥)، متوسطة (٠,٢٥ – ٠,٧٥) ومرتفعة (أكثر من ٠,٧٥).

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة التقليديةً؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات على فقرات الممارسة التقليدية، والممارسة النمائية مرتبة ترتيباً تنازلياً، والجدولان رقم (١) و (٢) يوضحان النتائج.

يتبين من الجدول رقم (١)، في الصفحة التالية، بأن المتوسطات الحسابية لمعتقدات المعلمات، المتعلقة بالممارسات التقليدية تراوحت ما بين (٠,٣٧–٠,٨٨) وأن أعلى متوسط حسابي كان للممارسة " ينبغي أن يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليما خاصا خارج صفوف العاديين كلما كان ممكنا"، وأن أدنى متوسط كان للممارسة "يعد الاختبار من أصدق الطرق للتعرف إلى أداء التلاميذ". وبشكل عام نلاحظ أن معتقدات المعلمين، المتعلقة بجميع الممارسات التقليدية كانت أعلى من ٠,٥٠ باستثناء كل من "العلامات أفضل محفز للطلاب من أجل إكسابهم المنافسة"، "الاختبار من أصدق الطرق للتعرف إلى أداء التلاميذ" حيث جاءت درجة الاعتقاد المتعلقة بكل من هاتين الممارستين أقل من ٠,٥٠. ويمكن تفسير ارتفاع اعتقاد معلمات الروضة المتعلق بضرورة "عزل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بكبر حجم الصفوف التي يعملون فيها، حيث إنّ متوسط عدد الأطفال في الصفوف التي شملتها عينة الدراسة يتجاوز عشرين طفلاً. وعليه، فإن المعلمات ربما يعتقدن بضرورة عزل الأطفال، ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بسبب عجزهن عن الاستجابة لحاجات هؤلاء الأطفال، نتيجة كثرة الأعباء الملقاة إلى عاتقهن، والناتجة عن كثرة عدد الأطفال. أما النتيجة المتعلقة باعتقاد المعلمات بعدم جدوى الاختبارات للتعرف على أداء التلاميذ، فإنه ربما يعكس الأثر الإيجابي لبرامج التدريب، التي بدأت وزارة التربية والتعليم بتنفيذها في هذا الجانب، والتي تركز على إكساب المعلمين، والمعلمات مهارات التقييم الواقعي Authentic Assessment.

ومن النتائج اللافتة للنظر في الجدول رقم (١) وجود درجة اعتقاد مرتفعة حول أربع فقرات تعلقت بالفروق الفردية بين الأطفال، وآليات التعامل معها، وهذه الفقرات هي: "ينبغي أن يتلقى الأطفال، ذوو الاحتياجات الخاصة تعليماً خاصاً، خارج صفوف العاديين كلما أمكن ذلك"، "ينبغي أن يصاغ المنهاج بحيث –يستجيب بالدرجة الأولى– لتوقعات مستوى الصف، أو المرحلة"، "إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل في مقارنته بأقرانه، ضمن مجموعته الصفية، وكذلك الذين يماثلونه في العمر الزمني"، "ينبغي أن يسهم المنهاج بشكل أساسي في مساعدة الطفل على تحقيق التوقعات المرتبطة بالعمر، أو المرحلة الدراسية". وتمثل هذه النتيجة مؤشراً سلبياً يدل على احتمال وجود أخطاء في البنية المعرفية للمعلمين في هذا الجانب؛ يتطلب التركيز عليه بهدف تعديله، سواء كان ذلك في برامج إعداد المعلمين أم تدريبهم أثناء الخدمة.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات المعلمات التقليدية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
ينبغي أن يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليما خاصا خارج صفوف العاديين كلما كان ممكنا.	٠,٨٨	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن يصاغ المنهاج بحيث يستجيب بالدرجة الأولى لتوقعات مستوى الصف أو المرحلة.	٠,٨٨	٠,٣٢	مرتفعة
إن أكثر الطرق فاعلية في تنمية الأطفال اجتماعيا وانفعاليا هي تلك التي تعتمد على استخدام المعلم للتعزيز المستمر لتوجيه الأطفال نحو السلوك الاجتماعي المقبول.	٠,٨٦	٠,٣٤	مرتفعة
إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل في مقارنته بأقرانه ضمن مجموعته الصفية وكذلك الذين يماثلونه في العمر الزمني.	٠,٨٥	٠,٣٥	مرتفعة
ينبغي أن يتم تدريس محتوى المنهاج المدرسي باعتباره مجموعة من المقررات الدراسية المنفصلة.	٠,٨٠	٠,٤٠	مرتفعة
ينبغي أن يسهم المنهاج بشكل أساسي في مساعدة الطفل على تحقيق التوقعات المرتبطة بالعمر أو المرحلة الدراسية.	٠,٧٨	٠,٤١	مرتفعة
ينبغي أن يوظف وقت المعلم في الإعداد للحصة بشكل أساسي في تحضير المواد المستخدمة في تنفيذ الدروس والأنشطة داخل الغرفة الصفية.	٠,٧٧	٠,٤١	مرتفعة
ينبغي أن يستثير المعلم دافعية الأطفال من خلال الاستخدام المنظم للتعزيز والعقاب في الغرفة الصفية.	٠,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
ينبغي أن يتوقع من الأطفال المحافظة على الاستمرار بنفس السرعة لاكتساب المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات ضمن مجموعتهم الصفية.	٠,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
عند تعليم الطفل مهارات القراءة والكتابة، فإنّ دور المعلم ينبغي أن يكون تشخيصيا ومصححا للأخطاء في محتوى ومهارات الموضوع.	٠,٧٤	٠,٤٣	متوسطة
ينبغي أن يخصص للأطفال أماكن ومقاعد دائمة لهم وذلك لتمكينهم من العمل لوحدهم بهدوء لتنفيذ الأنشطة التي تقترحها المعلمة.	٠,٧٤	٠,٤٣	متوسطة
فيما يتعلق بسلوك الأطفال داخل الغرفة الصفية، ينبغي أن يكون الهدف الأساسي للمعلم المحافظة على ضبط الصف.	٠,٧٢	٠,٤٤	متوسطة
ينبغي أن يتعامل المعلمون مع أولياء الأمور ضمن تنسيق مسبق ومواعيد رسمية.	٠,٧١	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن تتاح فرص التعليم في رياض الأطفال أمام أي معلم يحمل درجة جامعية في التعليم.	٠,٧٠	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن لا يسمح للأطفال بالانتقال إلى صف أعلى في حال عدم تمكنهم من إتقان المهارات الأساسية في المستوى المتوقع من الصف أو المرحلة الدراسية.	٠,٦٧	٠,٤٦	متوسطة
ينبغي أن يعتمد التدريس على تنفيذ الأطفال للأنشطة التعلمية كمجموعة واحدة داخل الغرفة الصفية.	٠,٦٧	٠,٤٧	متوسطة
ينبغي أن يتوقع من الأطفال العمل بهدوء لوحدهم وكذلك ضمن المجموعات الصغيرة الموجهة من قبل المعلم في معظم وقت الحصة.	٠,٦٦	٠,٤٨	متوسطة
إن أكثر الطرق فاعلية في تنظيم التدريس تكون عبر توفير غرفة صفية بمساحة كافية تسمح للمعلم باستخدام طرق تدريس جماعية.	٠,٦٣	٠,٤٨	متوسطة
ينبغي توزيع الأطفال ضمن الصفوف اعتمادا على عمرهم الزمني بالدرجة الأولى.	٠,٦٢	٠,٤٩	متوسطة
ينبغي أن يتم تعلم محتوى المنهاج المدرسي بشكل نظري.	٠,٦١	٠,٤٨	متوسطة
فيما يتعلق بتقدم الطفل في التعلم، فإنه ينبغي أن يتحدد بأداء الأطفال الآخرين في المستوى المتوقع من الصف أو المرحلة.	٠,٥٧	٠,٤٨	متوسطة
تعتبر العلامات دافعا أقوى للأطفال لإتقان الكفايات التعلمية.	٠,٣٨	٠,٤٩	متوسطة
يعد الاختبار من أصدق الطرق للتعرف على أداء التلاميذ.	٠,٣٧	٠,٤٩	متوسطة

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات المعلمات الملائمة نمائياً مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول.	٠,٩٠	٠,٢٩	مرتفعة
ينبغي أن يسهم المنهاج والتدريس بشكل أساسي في تنمية تقدير الطفل لذاته وشعوره بالكفاءة، وكذلك في تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم.	٠,٨٩	٠,٣٠	مرتفعة
يستطيع المعلمون مساعدة الأطفال على النمو الانفعالي والاجتماعي بشكل فاعل من خلال السماح لهم بالتفاعل مع أقرانهم لاختيار الأنشطة الملائمة بطريقة تعاونيه.	٠,٨٧	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن ينظم البرنامج المدرسي بطريقة تسمح للمعلم فرصة التدريس بطريقة تكاملية.	٠,٨٧	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن يركز المعلمون بشكل أساسي على تنمية الدافعية الداخلية لدى الطفل تدريجيا.	٠,٨٧	٠,٣٣	مرتفعة
ينبغي أن تكون المواد التعليمية مادية وترتبط بواقع حياة الأطفال.	٠,٨٥	٠,٣٥	مرتفعة
ينبغي أن يسمح للأطفال بحرية الحركة بحيث ينفذون أنشطة تعلم متنوعة على نحو فردي أو في مجموعات صغيرة.	٠,٨٣	٠,٣٦	مرتفعة
ينبغي أن يشجع الأطفال على التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة يختارها الطفل بحرية.	٠,٨٣	٠,٣٧	مرتفعة
إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل بكونه مخلوقا متميزا ينمو وينضج بنمط فردي خاص.	٠,٨١	٠,٣٨	مرتفعة
ينبغي أن تتنوع المجموعات في الصف باستمرار في الحجم والمدى العمري اعتمادا على حاجات الأطفال.	٠,٨٠	٠,٣٩	مرتفعة
ينبغي أن يتعامل المعلمون مع أولياء أمور الأطفال بطريقة غير رسمية، تشجعهم على المشاركة في تعليم أبنائهم في الصف والمدرسة وكذلك في المنزل.	٠,٧٩	٠,٤٠	مرتفعة
ينبغي أن يعتمد تدريس الأطفال على المشاريع الجماعية، وأركان التعلم، واللعب الموجه من قبل الأطفال أنفسهم.	٠,٧٧	٠,٤١	مرتفعة
ملاحظة المعلم المباشرة هي الطريقة الأكثر صدقا في مراقبة أداء الأطفال.	٠,٧٢	٠,٤٤	متوسطة
ينبغي أن تسيطر الأنشطة التي تتيح أمام الأطفال فرص التفاعل الاجتماعي أكثر من الأنشطة الفردية أو الأنشطة التي ينفذها الأطفال كمجموعة واحدة.	٠,٧١	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن يوظف وقت المعلم بشكل أساسي في تنظيم بيئة التعلم المادية الملائمة لتنفيذ أنشطة عملية.	٠,٦٩	٠,٤٦	متوسطة
ينبغي أن يعطى الأطفال الحرية في تعلم المهارات الأساسية المهمة في اللغة و الرياضيات حسب قدراتهم.	٠,٦٦	٠,٤٧	متوسطة
ينبغي أن تقتصر فرص التعليم في رياض الأطفال و الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي على المعلمين المؤهلين في مجال الطفولة المبكرة.	٠,٥٨	٠,٤٩	متوسطة

يظهر الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمات الروضة، المتعلقة بالممارسات النمائية، تراوحت ما بين (٠,٩٠–٠,٥٨) وأن أعلى متوسط حسابي كان للاعتقاد المرتبط بالممارسة "ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول"، وأن أدنى متوسط كان للاعتقاد حول الممارسة "ينبغي أن تقتصر فرص التعليم في رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي على المعلمين المؤهلين في مجال الطفولة المبكرة". وبشكل عام، نلاحظ أن جميع متوسطات المعتقدات

المتعلقة بالممارسات النمائية كانت أعلى من ٠,٥٠.

ومن اللافت للنظر في نتائج الجدول رقم (٢) أن أعلى درجة اعتقاد تعلقت بالفقرة "ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول". وتبدو هذه النتيجة متناقضة مع نتائج الجدول رقم (١) الذي أظهر وجود موافقة عالية على أربع فقرات، يعكس مضمونها أفكاراً حول ممارسات لا تراعي الفروق الفردية. ويمكن تفسير هذا الأمر بالقول بأن الفقرة المتعلقة بضرورة استجابة المنهاج للفروق الفردية في القدرات والميول تمثل اعتقاداً عاماً شائعاً بين والمعلمات. في المقابل، فإن الفقرات الأربع، التي تم التعليق عليها ضمن الجدول رقم (١) تمثل جميعها ممارسات غير ملائمة نمائياً. بمعنى، أنه ربما كانت المعلمات يمتلكن قناعة قوية بأهمية مراعاة الفروق الفردية، لكن معرفتهن بكيفية مراعاة تلك الفروق هي التي كانت ضعيفة.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة تعزى لنوع المدرسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٣) يبين النتائج.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للفروق في الممارسة تبعاً لنوع المدرسة

نوع الممارسة	المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقليدية	أساسية	٩٥	١٦,٦٥	٢,٨٠	١,٩٨	*٠,٠٢٣
	ثانوية	٨٦	١٥,٧٥	٣,٢٧		
نمائية	أساسية	٩٥	١٤,٤٩	٢,٢٥	٠,٤٠	٠,٣٤
	ثانوية	٨٦	١٤,٣٤	٢,٥١		

* دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٣) أن الفروق في الممارسات التقليدية، تبعاً لمتغير نوع المدرسة، كانت دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٩٨). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نلاحظ أن المعلمات اللواتي يعملن في صفوف روضة، تابعة لمدارس أساسية، يمتلكن اعتقادات أقوى حول الممارسات التقليدية، مقارنة بالمعلمات اللواتي يعملن في صفوف روضة، تابعة لمدارس ثانوية. أما الاعتقادات المتعلقة بالممارسات النمائية، فلم يكن هناك اختلاف دال معتقدات معلمات الروضة في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية. وتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة تفسير مثل هذه النتائج، أو ربطها بالدراسات السابقة. ويرجع هذا الأمر إلى أن تجربة إلحاق صفوف الروضة بالمدارس الأساسية، أو الثانوية غير شائعة في الدول التي أجريت فيها الدراسات السابقة. فمن المعروف أن صفوف مرحلة الروضة غالباً ما تستقل بمبنى خاص

وبإدارة خاصة عن صفوف مرحلة المدرسة. والواقع أن هذا هو حال معظم الروضات التابعة للقطاع الخاص في الأردن.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة تعزى للمؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات رياض الأطفال حسب نوع الممارسة، والمؤهل العلمي، والجدول رقم (٤) يبين النتائج.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الممارسة التقليدية والنمائية حسب المؤهل العلمي

نوع الممارسة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تقليدية	دبلوم	٣٧	١٥,٢٧	٣,٠٩
	بكالوريوس	١٣٦	١٦,٦٢	٢,٩٢
	ماجستير	٨	١٣,٧٥	٢,٩٦
نمائية	دبلوم	٣٧	١٤,٥١	٢,٢٣
	بكالوريوس	١٣٦	١٤,٤٥	٢,٤٤
	ماجستير	٨	١٣,٥٠	١,٩٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال لنوع الممارسة (تقليدية أو نمائية) يختلف باختلاف المستوى التعليمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الاختلافات في معتقدات معلمات رياض الأطفال، حسب المؤهل العلمي دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات تلك الفروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال، والجدول رقم (٥) يبين النتائج.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادِي (ANOVA) لفحص دلالات الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

نوع الممارسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تقليدية	بين المجوعات	١٠٥,٢٩	٢	٥٢,٦٤	٥,٩١	**٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٥٨٤,٤١	١٧٦	٨,٩٠		
	المجموع	١٦٨٩,٧١	١٨٠			
نمائية	بين المجوعات	٧,٢٦	٢	٣,٦٣	٠,٦٤	٠,٥٢
	داخل المجموعات	١٠١٠,٩٧	١٧٦	٥,٦٨		
	المجموع	١٠١٨,٢٤	١٨٠			

** دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات

معلمات رياض الأطفال حول الممارسة التقليدية، تعزى للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة "ف" (٥,٩١) وأن هذه القيمة دالة عند مستوى α < ٠,٠٥. ولتحديد أي من مستويات المؤهل العلمي ساهمت في الدلالة الإحصائية، حسبت قيم اختبار شفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٦) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم ١٥,٢٧	بكالوريوس ١٦,٦٢	ماجستير ١٣,٧٥
دبلوم ١٥,٢٧	–	-١,٣٥	١,٥٢**
بكالوريوس ١٦,٦٢	–	–	٢,٨٧
ماجستير ١٣,٧٥	–	–	–

** دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٦) بأن هناك فروقاً، ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال في مستوى الماجستير، مقارنة بالمعلمات في مستوى الدبلوم، والبكالوريوس ولصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير. وهذا يعني أن المعلمات في مستوى الماجستير يمتلكن معتقدات إيجابية حول الممارسة الملائمة نمائياً. وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة "كاسيدي ولورنس" (Cassidy and Lawrence, 2000) التي أظهرت وجود علاقة بين طول برنامج إعداد معلمات تربية الطفل، ومستوى عمق معرفتهن بالممارسة الملائمة نمائياً. والافتراض هنا، أن المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير كن قد تعرضن لإثراء، زاد من عمق معرفتهن بالممارسة الملائمة نمائياً.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة لكل من الممارسات التقليدية، والنمائية تعزى لسنوات لخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات رياض الأطفال حسب نوع الممارسة، وسنوات الخبرة. والجدول رقم (٧) يبين النتائج.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب سنوات الخبرة

نوع الممارسة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تقليدية	أقل من ٥ سنوات	٦٠	١٦,٤٥	٢,٩٣
	٥-١٠	٤٧	١٦,٠٤	٢,٨٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤	١٦,١٦	٣,٣١

تابع الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب سنوات الخبرة

نوع الممارسة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
نمائية	أقل من ٥ سنوات	٦٠	١٤,٠١	٢,٥٧
	٥-١٠ سنوات	٤٧	١٤,٣١	٢,٢٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤	١٤,٨٢	٢,٢٨

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال لنوع الممارسة (تقليدية أو نمائية) يختلف باختلاف سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الاختلافات في معتقدات معلمات رياض الأطفال حسب الخبرة دالة إحصائيا، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لفحص دلالات تلك الفروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالات الفروق تبعا لسنوات الخبرة

نوع الممارسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"قيمة ف"	مستوى الدلالة
تقليدية	بين المجوعات	٤,٨٩	٢	٢,٤٤	٠,٢٥	٠,٧٧
	داخل المجموعات	١٦٨٤,٨١	١٧٨	٩,٤٦		
	المجموع	١٦٨٩,٧١	١٨٠			
نمائية	بين المجوعات	٢٢,٣٣	٢	١١,١٦	١,٩٩	٠,١٣
	داخل المجموعات	٩٩٥,٩١	١٧٨	٥,٥٩		
	المجموع	١٠١٦,٢٤	١٨٠			

** دال إحصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

نلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسط الفروق لم يكن دالاً إحصائيا في المعتقدات المتعلقة بالممارسة التقليدية، والممارسة النمائية تبعا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيم "ف" (٠,٢٥، ١,٩٩) على التوالي. وأن تلك القيم غير دالة عند مستوى $\alpha < ٠,٠٥$. وهذا يعني أنه لم تكن هناك فروق في معتقدات معلمات الروضة في كل من الممارسة التقليدية، والملائمة نمائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة، اهتمت ببحث أثر الخبرة في الممارسة النمائية عند معلمات الروضة. فقد أظهرت دراسة "شارلزورث ورفاقه" (Chalreswoth et al., 1993) ، ودراسة "سنيدر وفو" (Snider & Fu, 1990) عدم وجود علاقة بين عدد سنوات العمل في التعليم، ومستوى وعي معلمات الروضة بالممارسات الملائمة نمائياً.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

(١) أنّ الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة، تعكس مفهوم الممارسة الملائمة نمائياً، ولذلك فإنه يمكن استخدامها لتقييم معتقدات، وممارسات المعلمات، اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال، وتدريبهن عليها من قبل المشرفين التربويين.

(٢) تشير نتائج التحليل الإحصائي في هذه الدراسة إلى أن المعلمات اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال في المدارس الأساسية يملن إلى الاعتقاد بالممارسات التقليدية بمستوى أعلى، مقارنة بالمعلمات اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال في المدارس الثانوية. لذلك توصي الدراسة بإجراء دراسات ميدانية، للتعرف إلى واقع الممارسات التدريسية في رياض الأطفال

(٣) أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن مؤهلات علمية في مستوى الماجستير يملن إلى الاعتقاد بدرجة أكبر في الممارسات الملائمة نمائياً. لذا ينبغي أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار عند اختيار المعلمات للعمل في صفوف رياض الأطفال.

(٤) إعطاء أهمية خاصة للممارسة الملائمة نمائياً في برامج إعداد المعلمين في الجامعات، والمعاهد، لتدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

(٥) توصي الدراسة بأن تربط برامج إعداد وتدريب معلمات الروضة (تربية الطفل) بين الممارسات التعليمية الفاعلة، التي تقترحها تلك البرامج، وبين أسسها النظرية. ويتوقع لمثل هذا النهج أن يعمق من قناعة المعلمين بالممارسات النمائية المقترحة، الأمر الذي قد يزيد من احتمالات تطبيقهن لها.

المراجع

عبدالله، عبد الرحيم (١٩٩٧). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة**. عمان: وزارة الثقافة.

هارون، رمزي (٢٠٠٥أ). **دراسة تحليلية لـ "المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم"**. مؤتمر الطفولة والأسرة الأول، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

هارون، رمزي (٢٠٠٥ب). **نظرة تحليلية لمعايير الاعتماد الخاص لبرنامج تربية الطفل**. ورشة تطوير وتحديث معايير اعتماد التخصصات التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عمان، الأردن.

هارون، رمزي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان: دار وائل للنشر.

Barlow, A., & Cates, J. (2007). The answer is 20 cookies: What is the question?. **Teaching Children Mathematics, 13**(5), 252-261.

Berk, L. (2003). **Child development** (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Berns, R. (2001). **Child, family, school, community: Socialization and support** (5th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt College.

Bredekamp, S. (Ed.) (1987). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.** Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

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

Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosely, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. **Early Childhood Research Quarterly, 7**(2), 297-318.

Cassidy, D., & Lawrence, J. (2000). teachers' beliefs: the "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. **Journal of Research in Childhood Education, 14**(2), 193-204.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Thomasson, R., Mosely, J. & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. **Early Childhood Research Quarterly, 8**(1), 255-276.

Clarke- Stewart, K. (1987). Predicting child development from child care forms and features: the chicago study. In D. A. Phillips (Ed). **Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?** (pp.21-24). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dunn, L., Beach, S., & Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment day care and children's development. **Journal of Research in Childhood Education, 9**(1), 24-34.

Epstein, J. (2001). **School and family partnerships: Preparing educators and improving schools.** Boulder, CO: Westview.

Hart, C., Burts, D., & Charlesworth, R. (1997). Integrated developmentally appropriate curriculum: From theory to research to practice. In Hart, C., Burts, D., & Charlesworth, R. (Eds.) **Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight** (pp.1-27). Albany: State University of New York Press.

Hirsh-Pasek, K., Hyson, M., & Rescorla, L. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? **Early Education and Development, 1**(4), 401-423.

Horn, M., Karlin, E., Ramey, S., Aldridge, J. & Snyder. S. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: a review of research and discussion of methodological and analytic issues. **The Elementary School Journal, 105**(4), 325-351.

Huffman, L. & Speer, P. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practice. **Early Childhood Research Quarterly, 15**(2), 167-184.

Hyson, M., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for appropriate practices for 4- and 5-year- old children. **Early Childhood Research Quarterly, 4**(4), 475-494.

Jambunathan, S., Burts, D., & Pierce, S. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self- competence among preschoolers. **Journals of Research in Childhood Education, 13**(2), 167-174.

Jerry, A. (1992). Issues in developmentally appropriate practice and individual differences. **Journal of Instructional Psychology, 19**(2), 71-79.

Jones, I. & Gullo, D. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. **Journal of Research in Childhood Education, 14**(1), 26-35.

Judith, C. (1995). Developmentally appropriate practice: A critical analysis as applied to young children with disabilities. **Focus on Exceptional Children, 27**(8), 7-18.

Kenneth, E. & Laura, C. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. **Journal of Educational Research, 93**(5), 312-322.

Ketner, C. & Kenneth, E. (1997). Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. **Journal of Educational Research, 90**(4), 212-221,

Kostelink, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2004). **Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Love, J., Ryer, P., & Faddis, B. (1992). **Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs.** Portsmouth, NH: RMC Research Crop.

Marcon, R. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: impact of kindergartens' development and achievement. **Early Childhood Development and Care, 96,** 81-91.

Martina, M. (2004). The implications of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music classroom. **Journal of Research in Music Education, 52**(1), 43-64.

Miller, D. (2004). **Positive child guidance** (4th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Learning.

Nicholls, J., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., and Pastashnick, M. (1991). Dimensions of success in mathematics: Individual and classroom differences. **Journal of Research in Mathematics Education, 21**(1), 109-122.

Oakes, P. & Caruso, D. (1990). Kindergarten teachers' use of developmentally appropriate practices and attitudes about authority. **Early Education and Development, 1**(4), 445-457.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research, 62**(3), 307-332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (ed) **Handbook of research on teacher education.** (pp.243-251) New York: Macmillan Library Reference.

Ros, F. (2000). Developmentally appropriate practice and a national literacy strategy. **British Journal of Educational Studies, 48**(1), 58-70.

Sherman, C. & Mueller, D. (1996). **Developmentally appropriate practice and students achievement in innercity elementary schools.** Paper presented at Head Start's Third National Research Conference, Washington, DC.

Smith, K. (1993). The development of the primary teacher questionnaire. The **Journal of Educational Research, 87**(1), 23-29.

Snider, M. & Fu, V. (1990). The effects of specialized education and jib experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. **Early Childhood Research Quarterly, 5**(1), 67-78.

Wiltz, N. & Klein, E. (2001). "What do you do in child care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. **Early Childhood Research Quarterly, 16**(2), 209-236.