OPEN ACCESS
Received: 22/08/2024
Accepted: 12/11/2024

مجلة الآداب

Quality Standards Availability in the Learning Environment of Early Childhood Schools in Mecca from the Perspectives of Female Educators

Shaden Ali Ahmed Al-Rubaie * zoozoo14321@hotmail.com

Dr. Sarah Hlayyel Almutairy ** shmutairy@uqu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the availability extent of quality standards in the learning environment of early childhood schools in Mecca from the perspectives of educators, highlighting obstacles to their implementation, proposing recommendations for their application. It also seeks to reveal differences in the average responses of educators based on variables such as specialization, years of experience, type of school, and school building type. A questionnaire was used as a tool. The descriptive analytical approach was adopted. The study sample comprised 318 randomly selected teachers. The results indicated that the availability of quality standards in the learning environment and the obstacles to their implementation were of moderate degree, and there were no statistically significant differences in the average responses of the sample attributed to the study variables. The main obstacles included lack of cooperation and coordination between educators and families, mismatch between the number of educators and the number of children, and school building designs and facilities that were not suitable for children's safety and security requirements.

Keywords: Design standards, Equipment standards, Quality, Learning environment, Early childhood.

* MA Scholar, Department of Educational Policies, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Islamic Educational Fundamentals, Department of Educational Policies, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Rubaie, Shaden Ali Ahmed, Almutairy, Sarah Hlayyel. (2024). Quality Standards Availability in the Learning Environment of Early Childhood Schools in Mecca from the Perspectives of Female Educators, *Journal of Arts, 12*(4), 120 -167.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 22/ 08/ 2024
تاريخ القبول: 12/ 11/ 2024

مجلة الآداب

مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

شادن علي أحمد الربعي *
zoozoo14321@hotmail.com

د. سارة هليل المطيري **
shmutairy@uqu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن معوِّقات تطبيقها ومعالجتها، وتقديم المقترحات لتطبيقها، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات وفقًا لمتغيِّرات: التخصُّص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، ونوع المبنى المدرسي. اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداةً، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العيِّنة 318 معلمة تم اختيارهن عشوائيًا. وأظهرت النتائج أن توافر معايير جودة بيئة التعلم ومعوقات تطبيقها جاء بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات العيِّنة وفقًا لمتغيِّرات الدراسة. تضمنت أهم المعوقات: تدنِّي التعاون والتنسيق بين المعلمات والأُسر، عدم تناسب عدد المعلمات مع أعداد الأطفال، وتصميم مباني المدرسة ومرافقها غير الملائم لمتطلَّبات الأمن والسلامة للأطفال.

الكلمات المفتاحية: معايير التصميم، معايير التجهيز، الجودة، بيئة التعلُّم، الطفولة المبكِّرة.

* ماجستير - قسم السياسات التعليمية - كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

** أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المشارك - قسم السياسات التعليمية - كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الربعي، شادن علي أحمد، والمطيري، سارة هليل، (2024). مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، *مجلة الآداب*، *12* (4)، 120-167.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508
DOI: https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2210

مقدمة:

يمثِّل توفير مفهوم الجودة في التعليم مسألة غاية في الأهمية، باعتبار أن الجودة شرط أساسي لنجاح العملية التعليمية، ابتداءً من مرحلة الطفولة حتى المراحل التالية لها، وعليه أصبحت الجودة في التعليم مسألة ضرورية، ونجاح أيّ نظامٍ تعليميٍّ يعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على الالتزام بمعايير الجودة المتَّفَق عليها عالميًّا.

وتؤثِّر جودة بيئات التعلُّم داخل مدارس الطفولة المبكِّرة بشكلٍ كبيرٍ على تجارب تعلم الأطفال، فبيئة التعلم المناسبة هي أكثر من مجرَّد مساحة مادية يعيش فيها الأطفال، كما أن بيئة التعلم الجيِّدة تضمن للأطفال الشعور بالأمان، وفهْم البيئة المحيطة، والتعلم بنشاطٍ ومرونة، وتسمح للأطفال بالتفاعل مع معلميهم وأقرانهم وبيئاتهم بطريقة تساعدهم على التعلم بشكلٍ أفضل، كما أن تعزيز بيئة التعلم بالمواد والأدوات الجيِّدة يسمح للأطفال بالتنقُّل، الاكتشاف، التعلُّم الجيِّد.

ويُعَدُّ تحديد معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكرة، ووضْع إطار تنظيمي لتنفيذها؛ منطلقًا مهمًّا يساعد في تحسين الخدمات المقدَّمة من خلال مقدِّميها لبيئة التعلم في القطاعين العام والخاص.

وقد تجلَّى اهتمام المملكة العربية السعودية بالطفولة المبكِّرة في اقامة المعرض والمنتدى الدولي السادس للتعليم والتعلم في الطفولة المبكرة 2018، الذي استقطب متحدِّثين من جميع أنحاء العالم؛ للتحدُّث عن تجربة التطوير والتقدُّم في هذه المرحلة الحسَّاسة، وإقامة ورش علمية للتدريب، وإعداد قيادات تتبنَّى هذه الإستراتيجيَّات، وتجعلها واقعًا في تعليم المملكة. (وزارة التعليم، 2018).

وجاء في الدليل التنظيمي للوزارة الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (511)، وتاريخ 2-9-1440هـ: "إن الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام يرتكز على العمل على توفير خدمات تعليمية مميَّزة للأطفال (من سن 3 وحتى الصف الثالث الابتدائي)، ومتابعة أداء مرحلة الطفولة المبكرة وفقًا للمؤشِّرات المعتمدة لتهيئة الطلبة للالتحاق بالتعليم الأساسي". (وزارة التعليم، 2022).

ويشير مفهوم الجودة في التعليم إلى: مجموعة من الإجراءات الواجب توافرها بهدف التحسين المستمر في العملية التعليمية، ويشير أيضًا إلى: المواصفات والخصائص المتوقَّع توفُّرها في المخرَج التعليمي بشتى عملياته وأنشطته التي تحقِّق تلك المواصفات، وتوفِّر الجودة أدوات وأساليب متكاملة تساعد الإدارات التعليمية على الوصول إلى نتائج إيجابية، من خلال تحديد سياسات واضحة، وتفعيل نظام التقويم المستمر؛ للكشف عن المعوِّقات، وتفادي الوقوع في الأخطاء، وعمل التحسينات والتطويرات اللازمة (الزهار وآخرون، 2018).

وقد أثبتت العديد من الدراسات، ومنهادراسة كلٍّ من: بروخويزن وآخرين Broekhuizen et al. (2016)، وكننغهام Cunningham (2010)، وفياجان Feagans (2019)أن لجودة البيئة أثرًا إيجابيًّا على مخرجات الطفل التعليمية والتحصيلية والاجتماعية والسلوكية. حيث إن من أهمِّ مزايا تطبيق الجودة في الطفولة المبكِّرة هي تكوين بيئات تعلُّم آمنة وصحيَّة؛ لتنمية جميع مجالات نموِّ الطفل الجسمية والمعرفية والاجتماعية، وخفْض نسبة الأخطاء والمشكلات في جميع مجالات أداء المؤسَّسة، ومنها: جودة الأنشطة التعليمية، زيادة دافعيَّة الأطفال للتعلم نتيجة لتركيز الجودة على خلق بيئة تعلم آمنة ومرحِّبة بالطفل، التحسين المستمر لأداء مدارس الطفولة المبكرة، تقليل فجوة الأداء مع المعايير العالمية نتيجة التزام إدارة المؤسَّسة بالجودة وفق أعلى المعايير العالمية (الحسين، 2017).

وتؤثِّر جودة بيئة التعلم في الفصل الدراسي للأطفال على التركيز بسهولة أكبر، وتُيسِّر لهم الحصول على أقصى قدْرٍ من نتائج التعلم، والاستمتاع بالأنشطة التعليمية بشكلٍ جيِّدٍ.

وأكد بولارد Bullard (2017) أن لجودة بيئة التعلم أهمية كبيرة؛ نظرًا لمقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال في هذه البيئات من الروضة إلى الصفوف الأولية. وهذا الأمر يدعو إلى أن هذه البيئات يجب أن تكون ذات جودة عالية، بسبب تأثيرها -على المدى القصير والطويل- على نموِّ الأطفال وتعلُّمهم.

وقد أشار أيوب (2020) إلى أهمية الجودة في بيئة تعلم الطفولة المبكرة على النحو الآتي:

1. تحقيق النتائج المتوقَّعة بتزويد الطفل بخبرات تتناول معارفه ومهاراته ومشاعره وعواطفه، بأقل تكلفة، وأقل جُهد، وأقصر وقت ممكن.
2. تحقيق الأهداف النمائيَّة للأطفال بما يتماشى مع الظروف المادية والإمكانات البشرية لتلك المدارس بشكلٍ تفاعلي وتعاوني.
3. ربْط المدرسة بالمجتمع من خلال فتْح أبواب التعاون ما بين المدرسة والمجتمع المحلي.
4. تجنُّب الوقوع في الأخطاء بدلًا من معالجتها، وذلك بفضل التعاون والمشاركة، ووضْع الخطط والإستراتيجيات، والتحقُّق منها قَبل التنفيذ.
5. العمل على التطوير المستمر للإمكانات المادية والبشرية العاملة في المدرسة من خلال التدريب والتقويم المستمر.

كما بيَّنت العديد من الدراسات مدى ارتباط الاندماج السلوكي الصفِّي، وعلاقته بالجودة العالية للفصول الدراسية وإنجازات القراءة لدى أطفال رياض الأطفال، ومنها: دراسة بونتز وآخرين Ponitz (2009) et al., التي أشارت نتائجها إلى أن بيئة الفصول الدراسية ذات الجودة العالية أثَّرت على نشاط الأطفال واندماجهم في الأنشطة الصفيَّة المقدَّمة إليهم، ومن ثم أحرزوا تقدُّمًا في القراءة نهاية العام.

وأشارت دراسة بروخويزن وآخرين Broekhuizen et al., (2016) إلى أثَر الجودة بداية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصفِّ الأول الابتدائي على الطفل، حيث أكدت نتائجها أن الأطفال الذين تلقوا سنتين من الرعاية في فصولٍ دراسية ذات جودة عاطفية وتنظيمية أعلى؛ كانت مهاراتهم الاجتماعية أكبر ومشكلاتهم السلوكية أقل من الأطفال الذين تلقوا عامًا واحدًا من تلك الرعاية، واستمرت تلك الفروقات إلى نهاية الصفِّ الأول الابتدائي.

ومن خلال قراءة الباحثة للعديد من الدراسات، كدراسة كلٍّ مِن: أيوب (2020)، وعجاج (2020)؛ وجدت أنها اعتمدت على ما ذكره الحسين (2016) من منافع للجودة في تعليم الطفولة المبكرة، من خلال المخرجات المتوقَّعة من تطبيق الجودة على كافَّة الفئات ذات العلاقة وهم: (الأطفال، الأُسرة، المدرسة، المعلمات، والمجتمع)، وهي على النحو الآتي:

1- منافع الجودة العائدة على الأطفال:

يمكن إيجاز منافع الجود العائدة على الأطفال في مجموعة من النقاط كما يأتي:

- تركيز الجودة على خلْق بيئة آمنة ومرحِّبة بالطفل مِن أجْل تكوين خبرات سارَّة لدى الطفل تجاه بيئة التعلم، ومن ثم تزيد لديه الدافعيَّة للتعلم.
- البهجة والمرح والتقدير الذي يجده الطفل من المعلمات وجميع العاملين بالبرنامج له تأثير على تعلُّمه وإتقانه لخبرات التعلم في مراحل الدراسة اللاحقة.
- العلاقات الإيجابية التي تؤكِّد عليها معايير الجودة تُسهم في دعْم النموِّ الاجتماعي واللُّغوي للطفل، وتحقيق التطور في لغة الطفل وعلاقاته الاجتماعية.
- غياب عامل الخوف يُطلِق وينمِّي قدرات الطفل الإبداعية.
- تُعَدُّ السلامة والأمان في تجهيزات وألعاب الأطفال والرعاية الصحيَّة بمثابة معايير مهمَّة لرعاية وتعليم الطفولة المبكرة.
- الجودة تُسهم في نماء الطفل بشكلٍ متوازنٍ وشاملٍ لجميع الجوانب النمائيَّة للطفل.

وتلاحظ الباحثة من خلال ما سبق، تعدُّد منافع الجودة في تعليم الطفولة المبكرة؛ فعلى سبيل المثال، تتمثَّل أبرز منافع الجودة العائدة على الأطفال في خلْق بيئة تعليمية آمنة ومرحِّبة بالطفل، تُسهم في تطوير جميع مجالات النمو له، وتنمية المهارات الإدراكية والاجتماعية والعاطفية. كما تنعكس منافع الجودة في تعليم الطفولة المبكرة على الأسرة، في جعْلها على دراية تامَّة وبشكلٍ مستمر بمستوى طفلهم، ومدى الإنجاز الذي تمَّ تحقيقه من أجْل اتباع الأساليب المناسبة مع طفلهم.

كذلك تنعكس منافع الجودة في تعليم الطفولة المبكرة على المعلمات في تنميتهن وتطويرهن مهنيًّا، وإشاعة جوٍّ من التعاون والتفاعل بينهن، وجعْلهن على دراية بمستوى أطفالهن، ومن ثمَّ استخدام أساليب التدريس المناسبة مع أطفالهن. وبالإضافة إلى ما سبق، تنعكس منافع الجودة لإدارة مدارس الطفولة المبكرة في التخفيف من حِدَّة الأخطاء الإدارية، وتحسين الأداء داخل المؤسَّسة التعليمية.

ومن هنا، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم بمدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم، وتقديم المقترحات المناسِبة التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم؛ لمعالجة المعوِّقات في حال وجودها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت الدراسة الحالية استجابة لما أوصت به الإدارة العامة للطفولة المبكرة من إعداد دراسات وأبحاث تدعم مشاريع الطفولة المبكرة، كما أشارت دراسة بروخويزن وآخرين Broekhuizen et al. (2016) إلى أثر الجودة لبيئة التعلم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الأول الابتدائي على الطفل، حيث أكدت نتائجها أن الأطفال الذين تلقوا سنتين من الرعاية في فصول دراسية ذات جودة عالية عاطفية وتنظيمية لبيئة التعلم؛ كانت مهاراتهم الاجتماعية أكبر ومشكلاتهم السلوكية أقل من الأطفال الذين تلقوا عامًا واحدًا من تلك الرعاية، واستمرت تلك الفروقات إلى نهاية الصف الأول الابتدائي.

وقد لاحظت الباحثة من خلال الاطِّلاع على الدراسات البحثية السابقة كدراسة: شنطي (2021)، وأيوب (2020)، وعجاج (2020)، والزهار وآخرين (2018)، وأيضًا من خلال الخبرة العملية لها مع بعض المدارس؛ وجود قصورٍ في تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في بعض مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، على الرغم من حرْص المملكة على توفير الإمكانات التي من شأنها تطوير معايير التعلم المبكر النمائيَّة السعودية لمرحلة الطفولة المبكرة.

كما أكَّدت نتائج دراسة أيوب (2020) وجود مجموعة من المعوِّقات لتطبيق جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال، وأهمها: عدم كفاية الموارد المالية المتوافرة لشراء الوسائل والألعاب، عدم كفاية الألعاب التعليمية، عدم كفاية الوسائل التعليمية، عدم توافر أجهزة حاسوب، التركيز على التعليم على حساب المهارات.

وفي السياق ذاته، أكَّدت دراسة عجاج (2020) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين ممارسات القائد التربوي وجودة بيئة الطفولة المبكرة- وجود مجموعة من المعوِّقات، أهمها: غياب المفهوم الفعلي للجودة مما أدَّى إلى الاقتصار على تجويد البيئة المادية من أدوات ومواد، والبُعد عن تفعيلها بشكلٍ جوهريٍّ في جودة التعليم، والتفاعل والرعاية الصحيَّة، وتطبيقات الأمن والسلامة، ومن المعوِّقات أيضًا عدم مطابقة أغلب

مباني الروضات الحكومية للمواصفات العالمية للبيئة، خاصةً ما يتعلَّق بمساحات قاعات النشاط والملحقات الداخلية والخارجية، مما أدَّى إلى ظهور العديد من العقبات أثناء قياس متغيّرات الجودة، ومنها كذلك إلغاء الرسوم الدراسية في الروضات الحكومية، مما حدَّ من توفير السيولة المالية، وأعاق تفعيل العديد من الأنشطة والممارسات التي لها الأثر الكبير على تحسين جودة البيئة ومخرجات التعلم للطفل، ومنها أيضًا عدم مراعاة النِّسَب المقترحة للمجموعات من حيث عدد الأطفال لكلِّ معلمةٍ عند تعيين أو توزيع المعلمات، مما أعاق تفعيل العديد من متغيّرات جودة البيئة المادية والمعنوية.

وأوصت الدراسة بنشْر ثقافة الجودة للبيئة المادية والمعنوية بين الموظَّفات والأُسَر والمجتمع المحلي، وتبنِّي مفهوم الجودة من منظور الطفل، والعمل على تطبيق المواصفات العالمية لجودة البيئة عند تصميم وبناء الروضات الحديثة، ومراعاة النِّسَب المقترحة من حيث عدد الأطفال لكلِّ معلمةٍ عند تقسيمهم داخل قاعات النشاط، وزيادة الاهتمام بالرعاية الصحيَّة، ومتطلَّبات الأمن والسلامة النفسية والجسدية والبيئية للأطفال والموظَّفات.

وهدفت دراسة الزهار وآخرين (2018) إلى تقويم تطبيق مجالات معايير الجودة في مؤسَّسات رياض الأطفال، وعددها (61) روضةً حكوميةً، بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وبيان أثَر المؤهل الأكاديمي والخبرة العملية لكلٍّ من المديرات والمعلمات، حيث أوصت الدراسة صانعي القرار والمسؤولين عن الإشراف على تطبيق معايير الجودة بمؤسَّسات رياض الأطفال بالمنطقة الشرقية؛ بضرورة العمل على تحسين تطبيق مؤشِّرات وممارَسات معايير الجودة، حتى لا يؤثِّر ذلك سلبًا على جودة المخرجات التعليمية والتربوية لتلك المؤسَّسات.

وبناء على ما سبق، سعت الباحثة في الدراسة الحالية للتعرُّف على مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، وتوجيه اهتمام مدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة نحو تطبيق معايير جودة بيئة التعلُّم في هذه المدارس، ومن خلال الكشف عن المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم، يتم تقديم المقترحات المناسِبة لتطبيق معايير الجودة في بيئة التعلُّم، ومعالجة المعوِّقات في حال وجودها.

وبناءً على ما سبق، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

ويتفرَّع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما واقع توافر معايير جودة بيئة التعلم (معايير تصميم بيئة التعلم، معايير تجهيز بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

2. ما المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟
3. ما درجة الموافقة على المقترحات المقدَّمة للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلُّم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيِّرات (التخصُّص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي)؟

أهداف الدراسة:

1. رصد واقع مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم (معايير تصميم بيئة التعلم، معايير تجهيز بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.
2. الكشف عن المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
3. تقديم المقترحات المناسبة للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
4. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيِّرات (التخصُّص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي).

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: معايير جودة بيئة التعلم (معيار تصميم بيئة التعلم، معيار تجهيز بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة لمرحلة الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن معوِّقات تطبيق معايير جودة بيئة التعلم بمدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

الحدود البشرية: يتمثَّل مجتمع الدراسة في معلمات مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال)، بإدارة تعليم مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن 979 معلمةً، حسب الإحصائية الصادرة من إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، الموضحة في ملحق رقم (5).

الحدود المكانية: تمَّ تطبيق الدراسة على مدارس الطفولة المبكرة (رياض الأطفال)، الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات الدراسة.

1- المعايير

عرَّفت وثيقةُ المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017) المعيارَ بأنه: "وصْفٌ يحدِّد ما يجب أن يعرفه المعلم ويستطيع القيام به" (ص 44).

2- الجودة

تُعرَف بأنها: "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتوج التعليمي، وكذلك تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقَّعة في هذا المنتوج، وفي العمليات والأنشطة التي تحقق من خلالها تلك المواصفات، مع توفُّر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسَّسات التعليمية على تحقيق نتائج مُرْضية" (محمود، 2023، ص 355، Omer, 2024).

3_ بيئة التعلُّم

عرَّفت وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017) بيئة التعلم بأنها: "البيئة المادية (غُرْفة الصفِّ)، وتشمل توفُّر الأماكن والأثاث وترتيبها، وتوفُّر مصادر وموارد التعلم، وتوفُّر متطلَّبات الأمن والسلامة، والبيئة المعنوية (المناخ الصفِّي)، بما يسودها من علاقات وطرق تفاعل وقواعد وانضباط" (ص 46، Hussain, 2024).

4_ مدارس الطفولة المبكِّرة

يُقصَد بها: "مدارسُ توفِّر الخدمات التعليمية للأطفال (من سنِّ ثلاث سنوات وحتى الصف الثالث الابتدائي بنين وبنات)". (دليل مدارس الطفولة المبكرة، 1440-1441، ص 50).

5- معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة إجرائيًّا

تعرف الباحثة معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بأنها مستويات الأداء التي تسعى مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة للوصول إليها لتحسين المستمر في بيئة التعلم بمكوناتها المتعددة: المادية، والبشرية، والميتافيزيقية؛ والحكم على مدى توافر تلك المستويات من وجهة نظر المعلمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

القسم الأول: الإطار النظري للدراسة

يشير مفهوم الجودة إلى: مجموعة من الإجراءات الواجب توافرها بهدف التحسين المستمر في العملية التعليمية، كما بيَّن الزهار وآخرون (2018). أن الجودة هي: المواصفات والخصائص المتوقَّع توفرُّها في المخرَج التعليمي بشتى عملياته وأنشطته التي تحقِّق تلك المواصفات، وتوفر الجودة أدوات وأساليب متكاملة، تساعد الإدارات والمؤسَّسات التعليمية على الوصول إلى نتائج إيجابية، من خلال تحديد سياسات

واضحة، وتفعيل نظام التقويم المستمر للكشف عن المعوِّقات، وتفادي الوقوع في الأخطاء، وعمل التحسينات والتطويرات اللازمة باستمرار.

المبحث الأول: الجودة في بيئة التعلُّم

إن فوائد تحقيق الجودة في بيئة التعلم لا يقتصر على الأطفال فقط، بل يشمل جميع جوانب العملية التعليمية، حيث يتناول هذا المبحث كلًّا مِن: (تعريف الجودة، الجودة في التعليم، أهمية الجودة في التعليم، الجودة في تعليم الطفولة المبكرة، أهداف الجودة في الطفولة المبكرة، مفهوم بيئة التعلم، أهمية الجودة في بيئة تعلم الطفولة المبكرة، منافع تطبيق الجودة في الطفولة المبكرة).

ويتَّسع مفهوم الجودة في التعليم ليشمل البيئة التعليمية بكلِّ ما تحتويه من مكوِّنات بشرية: (كالطفل، المعلمة، المديرة، ولي الأمر)، ومكونّات مادية: (كالمبنى المدرسي، الفصول الدراسية، الأثاث والتجهيزات، الأجهزة التعليمية).

وأكَّد عبد المنعم وعائشة (2022) أن الجودة في التعلُّم هي: عملية توثيق للبرامج والإجراءات، وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف لتحقيق نقْلة نوعيَّة في عملية التربية والتعليم، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية، ولا يتحقَّق ذلك إلَّا بإتقان العمل وحُسْن إدارته.

أولًا: تعريف الجودة

لقد تنوَّعت وتعدَّدت تعريفات الجودة بتنوُّع زوايا النظر إليها، وتنوُّع تخصُّصات المعنيِّين بها، وما نتج عن تطور مفهومها عبر السنين، ومن ثم يمكن توضيح بعض هذه التعريفات على النحو الآتي:

عَرَّف عقيلي (2001) الجودة بأنها: "إنتاج المؤسَّسة لسلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات زبائنها، بالشكل الذي يتفق مع توقُّعاتهم، وتحقيق الرضا والسعادة لديهم، ويتمُّ ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفًا لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميُّز فيها" (ص 17).

وعرَّفت سمحان وآخرون (2022) الجودة بأنها: "الاستثمار الأمثل والفعَّال للموارد المتاحة، مادية أو بشرية، من أجْل التوصل إلى منتج جيِّد، وتحقيق أهداف المنظَّمة في إطارٍ يتوافق مع متطلَّبات المجتمع، وذلك من خلال مراقبة وتحسين العمل بشكلٍ مستمر، ويتطلَّب ذلك وجود رقابة، ومراجعة، ونُظُم تدريب عالية" (ص 144).

من خلال ما سبق، يتضح أن التعريفات السابقة لمفهوم الجودة تؤكِّد أن هذا المفهوم يشير إلى تقديم الخدمة بمستوى عالٍ ومتميِّز، بشكلٍ يحقِّق أهداف المؤسَّسة التي ترغب في تميُّزها.

كما تؤكِّد التعريفات السابقة على أن الجودة تهتم بالكفاءة والإتقان في العمل، ومن ثم ينعكس ذلك بشكلٍ إيجابيّ على مخرَجات عملية التعلُّم.

ثانيا: أهمية الجودة في التعليم

1. تساعد المؤسَّسة التعليمية في التعرُّف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية.
2. تساعد المؤسَّسة التعليمية على تحسين أدائها (الحريري، 2013، ص 237).
3. الوفاء بمتطلَّبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع، والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
4. رفْع مستوى الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة (البوهي، 2018، ص 97).
5. منْح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.
6. ضبْط وتطوير النظام الإداري في المؤسَّسة التعليمية، نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات لكافَّة العاملين (الفهمي، 2016، ص 87).
7. ضبْط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء الأمور والإقلال منها، ووضْع الحلول المناسِبة لها.

ثالثًا: جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكِّرة

أشارت الحجيلي وقهوجي (2018) إلى أن الجودة في الطفولة المبكرة هي: "توفُّر العناصر التالية: بيئة الروضة، والعلاقات بين أعضاء الروضة، والمنهج التعليمي، وتطبيقات الأمن والسلامة بدرجة عالية من الدقَّة والإتقان" (ص 19).

وقد أدَّت نتائج الدراسات حول تأثير البرامج عالية الجودة في تعليم الطفولة المبكرة، وفوائدها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية على الأطفال وأولياء أمورهم ومجتمعهم بشكلٍ عام؛ إلى تحوُّل اهتمام السياسات التربوية في الدول المتقدِّمة إلى جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد شكَّل مفهوم الجودة في تعليم الطفولة المبكرة موضوعًا مبكِّرًا للمناقشات والاختلافات حوْل مفهومها، بما في ذلك هيلبورن وهاوز Helburn and Howes (1996) اللذان اعتبرا جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مفهومًا معقَّدًا، ويمكن رؤيته من خلال عنصرين، الأول: جودة التنظيم (نسبة الأطفال، خدمات الرعاية، التعليم، التدريب وغيرها)، والعنصر الثاني: جودة العمليات (تجربة الطفل مع الأقران، تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة وغيرها)، ويشير الباحث إلى أن العلاقة تكامليَّة بين جودة التنظيم وجودة العمليات.

وترى الباحثة مما سبق، أن فلسفة الجودة تمَّ تأسيسها بناءً على احتياجات وتطلُّعات المستفيدين من الخدمة أو المنتَج، وعليه فالمستفيدون في الدراسة الحالية هم الأطفال في مدارس الطفولة المبكرة، فهم

المستفيدون الأوائل من الخدمة التربوية التي تقدِّمها تلك المدارس، والتي ترتكز على زيادة رِضَا الأطفال وأولياء أمورهم عن أداء المدارس الملتحقين بها بالنتائج الإيجابية للنمو المعرفي والأكاديمي للأطفال.

رابعًا: أهداف الجودة في مرحلة الطفولة المبكِّرة

اتَّفق كلٌّ مِن: خياط والوذيناني (2006)، والشرقاوي (2017)، وقنديل (2002)، وإريكا Erika (2011) على أن الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1. زيادة رضا المستفيدين بتصنيفاتهم المختلفة: الداخليّين، ويُقصَد بهم: منسوبي المدرسة، والخارجيّين ويُقصَد بهم: البيئة والمجتمع المحيط، وتنمية روح العمل الجماعي من خلال المشاركة الفاعلة، وتطوير أداء العاملين.
2. تحقيق نقلة نوعيَّة في برامج الطفولة المبكرة من خلال ترسيخ مفاهيم ومبادئ الجودة.
3. الالتزام بالمعايير الدولية للجودة في مجال الطفولة المبكرة، وتجويد الخدمات التربوية المقدَّمة لأطفال تلك المرحلة.
4. رفْع كفاءة العاملين بمدارس الطفولة المبكرة، واتِّخاذ كافَّة الإجراءات الوقائيَّة لتلافي الأخطاء، وإجراء التحسينات اللازمة.

ويتبيَّن للباحثة مما سبق، أن الهدف الرئيس للجودة في مرحلة الطفولة المبكرة هو تحسين النظام بأكمله، حيث تواجه المؤسَّسات التعليمية العديد من التحديات التي يفرضها الواقع، مما يستوجب اتِّخاذ الآليات اللازمة لتحسين أداء عمل تلك المؤسسات، واتخاذ كافَّة الإجراءات الوقائيَّة لتلافي الأخطاء، وإجراء التحسينات اللازمة.

خامسًا: مفهوم بيئة التعلُّم في الطفولة المبكِّرة

تُعَدُّ البيئات الجيِّدة التي توفِّر فرصًا جديدة للتعلم طوال مرحلة الطفولة المبكرة ضرورية حقًّا لتنمية الأطفال، ومن ثم فإن الغرض الأكبر من التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة هو مساعدة الأطفال على النجاح، والنمو النفسي، والعاطفي، والاجتماعي. كما يُعَدُّ تعليم الأطفال في هذه المرحلة مهمَّة صعبة للغاية؛ لأن المعلمين بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على الاستجابة لفضولهم، وفهْم متطلَّباتهم العمْرية، وتوفير بيئة تعليمية مناسِبة، من خلال تسهيل أساليب التعلم الخاصة بهم. وقد اكتسبت جودة الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة اهتمامًا ملموسًا، وأصبحت أولويَّة للممارِسين الأكاديميين وصانعي السياسات (Jawabreh et al., 2020,47/69).

سادسًا: عناصر بيئة التعلُّم في الطفولة المبكِّرة

تتكوَّن بيئة التعلم للطفولة المبكرة من عِدَّة عناصر، ذكرتها العديد من الدراسات الحديثة، كدراسة كدواني (2019) والزمامي (2022)، وهي: عناصر مادية وفيزيقية: كالأبنية والأثاث، الكتب، المجلات،

النباتات، التهوية، الحرارة، الرطوبة، الإضاءة، الألوان، وعناصر بشرية، وهي: المديرة، المساعدات، الأقران، المعلمات.

وتضع الباحثة عناصر بيئة التعلم ضِمْن التصنيف الآتي:

١-**البيئة المادية والفيزيقية**: وتُعبِّر البيئة المادية عن بيئات داخلية وخارجية، وتشمل هذه البيئة المرافق والمعدات والمواد لدعم تعلم وتطور الأطفال، وتنقسم إلى قسمين:

- البيئة الداخلية: وتُعبِّر عن القاعات التعليمية التي يمارس الأطفال فيها مختلف أنشطتهم، وتتمثَّل في: (الفصول الدراسية، الأركان التعليمية، الأثاث، الأدوات، الكتب والمجلات).
- البيئة الخارجية: وتُعبِّر عن جميع العناصر التي تتصل بالروضة، وتتمثل في: (المبنى المدرسي، الفناء، الحديقة، ساحة اللعب، منطقة الرمل، منطقة عرْض الأعمال، منطقة الزراعة، منطقة الدرجات، المسرح المدرسي.. إلخ).
- البيئة الفيزيقية: وتُعبِّر عن الظروف المادية للروضة الداخلية والخارجية، التي يتعامل معها أو يراها ويلاحظها أطفال الروضة، وتتمثَّل في: (الضوء، الهواء، الضوضاء، الألوان، الأدوات، الألعاب، الوسائل وطرق تنظيمها، الأثاث، المساحات المتاحة المستخدَمة والمرئيَّة، المساحات الخضراء، وغيرها).

2-**البيئة البشرية**: وتُعبِّر عن كلِّ من له أثَر في عملية التعلم، وتتمثَّل في: (إدارة المدرسة، المعلمات، المشرفات، الفنِّيين، الأخصائيِّين، موظَّفِي الخدمات، الحرَّاس).

3-البيئة المعنوية: وتعبر عن العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الأطفال والمعلمات؛ وبين المعلمات أنفسهن، وتشمل كذلك النظام والقيم والأخلاق.

سابعًا: أهمية الجودة في بيئة تعلُّم الطفولة المبكِّرة

تتبوَّأ الجودة في بيئة التعلم دورًا بالغ الأهمية في تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ونموهم في سنواتهم الأولى، وخاصة مع التطور السريع لدماغ الطفل في هذه المرحلة، ويُفسَّر ذلك بما وضَّحه المجلس العلمي الوطني لنمو الطفل National Scientific Council on the Developing Child, NSCDC (2007) التابع لمركز تطوير الطفل في جامعة هارفارد Harvard، من أن دماغ الطفل وشبكاته العصبيَّة تنمو بشكلٍ مُطرَّد في سنواته الأولى، وتتداخل القدرات المعرفية والعاطفية والاجتماعية بشكلٍ لا ينفصل طوال دورة حياة الفرد؛ لأن الدماغ عضو متكامل تعمل وظائفه المتعدِّدة بشكلٍ متَّسقٍ، فالتجارب والخبرات الإيجابية للطفل توفِّر أساسًا قويًّا للقدرات الإدراكية الناشئة، وهما معًا يشكِّلان الأساس المتين للبنية الدماغية.

ثامنًا: منافع تطبيق الجودة في الطفولة المبكِّرة

إن تطبيق الجودة في الطفولة المبكرة يحقِّق العديد من المنافع، التي تتمثَّل في زيادة رضا المستفيدين (الأطفال وأولياء أمورهم والمجتمع)، عن أداء المدارس التي تقدِّم الخدمة، وترتبط زيادة الرضا بمنافع أخرى تتمثَّل في النتائج الإيجابية للنموِّ المعرفي والأكاديمي للأطفال الملتحقين ببرامج عالية الجودة، مقارنة بنظرائهم غير الملتحقين ببرامج لا تتوفَّر فيها مستويات الجودة المطلوبة.

تاسعًا: أُسُس جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة

لبناء وتصميم بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بشكلٍ جيِّدٍ؛ يجب النظر إلى احتياجات الطفل الأساسية، والاهتمام بتلبيتها بطريقة مناسبة؛ كونه المستفيد الأول من عملية التعلُّم والتعليم، وتتمثل الممارسة الملائمة تطوريًّا في برامج الطفولة المبكرة من الميلاد وحتى الثامنة، والتي تهدف إلى تحسين الجودة في تربية الطفولة المبكرة، وتعزيز التعلُّم والتطوُّر الأمثل للطفل، وذلك من خلال توفير إطارٍ يتضمَّن أفضل الممارسات المبنية على أساس قوي من الأبحاث العلمية في مجال تنمية الطفل وتعلمه، وكذلك على القاعدة المعرفية التابعة للتعلُّم الفعَّال (NAEYC, 2009).

عاشرًا: عناصر جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة

1. معلمة الطفولة المبكِّرة:
2. طالب مرحلة الطفولة المبكِّرة
3. إدارة المدرسة وتشريعاتها ونُظُمها
4. التمويل والمصروفات في الطفولة المبكِّرة
5. المباني والتجهيزات
6. التقييم في الطفولة المبكِّرة

حادي عشر: معوِّقات تطبيق الجودة في بيئة التعلُّم

- عدم كفاية الموارد المالية المتاحة لشراء الوسائل والألعاب.
- عدم كفاية الألعاب التعليمية، وعدم كفاية الوسائل التعليمية.
- نقْص أجهزة الحاسوب.
- التركيز على التعليم على حساب المهارات.
- قِلَّة الرحلات الترفيهية.

المبحث الثاني: معايير جودة بيئة التعلُّم في المملكة العربية السعودية

أولًا: مفهوم المعايير Standards

كلمة المعايير جمْع، ومفردها: معيار، ويُعرَف في اللُّغة بأنه: "كلُّ ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقِّق لما يجب أن يكون عليه الشيء في ضوء ما وُضِع مِن أجْله" (ابن منظور، 2003، ص 255).

أما اصطلاحًا فقد عرَّفتها وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017) بأنها: "وصْفٌ يحدِّد ما يجب أن يعرفه المعلم ويستطيع القيام به" (ص 44).

ثانيًا: أهمية معايير الجودة في التعليم

لقد أولت المملكة العربية السعودية بيئة التعلُّم في المؤسَّسات التعليمية أهمية قُصْوَى، حيث كان من ضِمْن الأهداف العامَّة للإستراتيجيَّة الوطنية لتطوير التعليم العام: تهيئة بيئة تعليمية تتلاءم مع متطلَّبات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين. ويتحقَّق ذلك من خلال مجموعة من السياسات، منها: تكثيف المساحة الخضراء في المبنى المدرسي، التوسُّع في استخدام تقنيات التعلم وضمان صيانتها بشكلٍ مستمر، تعزيز مصادر التعلم، وتعزيز إنتاج مُعِينات التعليم والتعلم (مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، 1434، ص 19).

ثالثًا: مكوِّنات معايير تعليم الطفولة المبكِّرة

قسَّمت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) معايير معلمي رياض الأطفال إلى جزأين؛ الجزء العام: تشترك فيه المعلمة مع جميع معلمات التخصُّصات الأخرى، والجزء الثاني: يتعلَّق بالتخصُّص. وتشتمل المعايير المشترَكة على (10) معاييرٍ، تتناولها بالتفصيل (المعايير والمسارات المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية)، فيما تشتمل المعايير التخصُّصية على (20) معيارًا، تتناول بنية التخصُّص وطرائق تدريسه، وتُصنَّف هذه المعايير في عِدَّة مجالات.

وتمَّ تقسيم المعايير المهنية إلى ثمانية مجالات رئيسة، وهي: مجالات النمو والتعلُّم، التعليم والتعلم، بيئة التعلم، التفاعل والتوجيه، التقويم، الشراكة مع الأسرة والمجتمع، صحَّة وسلامة الطفل، والتنمية المهنيَّة، حيث تتضمَّن رياض الأطفال (22) معيارًا، موزعةً على (8) مجالاتٍ، ويُقصَد بالمجال: "الإطار العام الذي يتضمَّن أبعادًا مختلفة تتصل بمهنة التعليم بوجهٍ عام، وينبثق منه مجموعة من المعايير العامَّة ذات العلاقة".

رابعًا: صياغة المعايير التخصُّصيَّة

عند إعداد المعايير التخصصية لمعلمي رياض الأطفال؛ تمَّ مراعاة أن تكون ضِمْن الإطار الكلِّي للمعايير المهنيَّة العامَّة؛ لذلك رُتِّبَت في تسلسل رقمي يبدأ برقم التخصُّص، ثمَّ المعيار العام في إطار المعايير العامَّة، ثمَّ معيار التخصُّص الذي يفصل في عددٍ من المؤشِّرات

خامسًا: معايير بيئة تعلُّم الطفل

يُعَدُّ تصميم بيئة تعلم الطفل عملية علمية، تقوم على أُسُس تربوية ونفسية يجب على المعلمة اتباعها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، وتشمل مؤشِّرات المعايير: تنمية جميع جوانب شخصيَّة الطفل النفسية، والمعرفية، والبدنية، والاجتماعية.

ووفقًا لتسلسل المعايير في وثيقة معايير معلمي رياض الأطفال؛ تقع في المجال الثالث: بيئة التعلم، والتي قُسِّمت إلى معياريْن فرعيَّيْن، هما: (معيار تصميم بيئة التعلم، معيار تجهيز بيئة التعلم)، وستوضِّحها الباحثة فيما يأتي:

معيار تصميم بيئة التعلم، ورقم المعيار 9.22.6، معيار تجهيز بيئة التعلم، ورقم المعيار 10،22.6.

1- المعيار: تصميم بيئة التعلُّم

رقم المعيار: 9.22.6

يوضح الرقم (6) وصْفًا للمجال العام: "المعرفة المهنيَّة"، في تقسم المجالات العامَّة لمهنة التدريس، محتوى: التخصُّص وطرائق تدريسه، أمَّا (22) فهو رقم التخصُّص لرياض الأطفال، بينما (9)هو رقم يدل على المعيار وفقًا لتسلسل المعايير التي وضعتها هيئة التقويم والتدريب لمعلمي رياض الأطفال.

وحدَّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) عددًا من المؤشِّرات لكلِّ معيارٍ من معايير معلمي رياض الأطفال، وتوضح هذه المؤشِّرات ما يجب على المعلمة معرفته وتطبيقه في تصميم بيئة التعلم وتجهيز بيئة التعلم، حيث تتضمَّن هذه المؤشِّرات المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي على المعلمة إتقانها، والتي تُعَدُّ أساسية لنجاح عملها، وتنفيذ مهامها بكفايةٍ واقتدارٍ.

وقد أكدت وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (2017) أن المعلمات هن ممارِسات متأمِّلات ومتعلِّمات مدى الحياة، ويسعين باستمرار لاكتساب مهارات جديدة، وتحسين ممارساتهن التعليمية القديمة.

ب- مؤشِّرات المعيار: 22،6، 9: تصميم بيئة التعلُّم

حدَّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) في وثيقة معايير معلمي رياض الأطفال مؤشِّرات المعيار (9) كالآتي:

1. تصمم بيئة التعلم في ضوء النظريات والتوجُّهات التربوية.
2. تراعي مبادئ التعلم الذاتي في تخطيط البيئة.
3. تخطِّط لبيئة التعلم بما يدعم النمو الشامل للطفل.
4. تخطِّط لبيئة التعلم بشكلٍ تكاملي وتفاعلي.
5. تتجنَّب المشتِّتات الحسيَّة عند تصميم بيئة التعلم.

6. تراعي حاجة الطفل للاستقلال عند تخطيط بيئة التعلم.
7. تخطِّط للفترات الانتقالية بشكلٍ مُيسَّر وسلِس.
8. تتبنَّى سياسة الترشيد وعدم الإهدار في الموارد، وتراعي سلاسة التنقُّل للأطفال بين الأركان ومناطق العمل.
9. تتأكَّد من توفُّر الإضاءة الطبيعية والصناعية والتهوية الطبيعية للطفل في بيئة التعلم.

2- معيار: تجهيز بيئة التعلُّم

أ- رقم المعيار 10.22.6

يوضح الرقم (6) وصفًا للمجال العام: "المعرفة المهنيَّة"، في تقسم المجالات العامَّة لمهنة التدريس، محتوى: التخصُّص وطرائق تدريسه، أمَّا (22) فهو رقم التخصُّص لرياض الأطفال، بينما (10) هو رقم يدل على المعيار وفقًا لتسلسل المعايير التي وضعتها هيئة التقويم والتدريب لمعلمي رياض الأطفال.

ب- مؤشِّرات المعيار: 10.22.6: تجهيز بيئة التعلُّم

حدَّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) في وثيقة معايير معلمي رياض الأطفال مؤشِّرات المعيار (10) كالآتي:

1. تجهِّز البيئة بما يحقِّق المعايير النمائيَّة.
2. تجهز البيئة بطريقة تسمح لها بالإشراف البصري والسمعي على جميع الأطفال.
3. تُقسِّم قاعة التعلم إلى أركان ومناطق عمل محدَّدة، بما يناسب الخصائص النمائيَّة واحتياجات الأطفال.
4. تجهز أماكن مخصَّصة لعرض أعمال الأطفال.
5. توفِّر أماكن مخصَّصة للعمل الفردي، وللمجموعات الصغيرة، وللمجموعات الكبيرة.
6. تُعِدُّ منطقة للاسترخاء والراحة للطفل متى رغب.
7. تزوِّد البيئة بأدوات ووسائل تقدِّم تحديًا للأطفال، وتسمح لهم بالتفاعل النَّشِط والتجريب والاكتشاف.
8. تنوِّع الأدوات لتتوافق مع قدرات الأطفال واختلاف اهتماماتهم وثقافاتهم.
9. توظِّف التقنية في بيئة التعلم.
10. تجدِّد أدوات الأركان بصفة دورية لتحقيق حاجات النمو، والاستجابة لاهتمامات التعلم للأطفال.
11. تجهِّز البيئة بشكلٍ يدعم التكامل بين مجالات النمو.
12. تعيد تدوير واستخدام المواد والأدوات المستهلَكة.

13. تجهّز لوحات وبطاقات إرشادية تُسهّل للأطفال التفاعل مع مكوّنات بيئة التعلم وأدواتها.

14. تثري البيئة التعليمية الخارجية بمواد وأدوات يتفاعل معها الأطفال (نباتات، أعشاب، رمل، حيوانات).

15. تراعي كفاية الأدوات والمواد في الأركان، ومناطق العمل لعدد الأطفال في المجموعات.

16. تُسهم في إعداد الطلبيَّات السنوية للأدوات والأجهزة والمواد.

يتضح مما سبق، أن مؤشِّرات المعيارَيْن (9، 10)، هي عبارات تشير إلى الكفايات المطلوب تحقيقها لدى معلمة الطفولة المبكرة، والتي تصف ما تعرفه، وما تستطيع عمله، ولأي مدى.

سادسًا: دور المعلمة في تحقيق معايير جودة بيئة تعلُّم الطفل

دور المعلمة كبديلة للأم: إن دور معلمة الطفولة لا يقتصر على تلقين المعلومات للأطفال، بل إن لها أدوارًا ذات وجوه وخصائص متعدِّدة، فهي بديلة للأم من حيث الأطفال الذين تركوا أمهاتهم ومنازلهم لأول مرة، ووجدوا أنفسهم في التعامل مع بيئة جديدة ومحيط غير مألوف.

دور المعلمة كخبيرة في التربية والتعليم: يجب أن تكون المعلمة خبيرة في فنِّ التدريس؛ لأنها تتعامل مع أطفال في مرحلة عمْرية تحتاج إلى الكثير من الصبر والتنظيم والتوجيه والإلمام بطرائق التدريس الحديثة، مُستعينة بالوسائل السمعية والبصرية المعِينة في الشرح.

دور المعلمة كممثِّلة لقيم المجتمع (قدوة): معلمة الروضة لها دور مهم جدًا في نقْل قِيَم وثقافة المجتمع للطفل، إلى جانب التنشئة الاجتماعية المرتبطة بقيم وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه، وتستخدم الأساليب المناسبة لاكتساب السلوك المقبول اجتماعيًّا.

دور المعلمة كمسؤولة عن إدارة الصفِّ وحفْظ النظام فيه: إن من أساسيات العمل التربوي للمعلمة توفير النظام المرتبط مع الحرية في الروضة، وتُعَدُّ الفوضى من أكبر المعوقات في العمل، والمعلمة الناجحة هي التي تقوم بالجمع بين انضباط الطفل، وحريَّته، وتشجيعه على التعبير الحرِّ والخلاق، في روحٍ من حُبِّ الطاعة.

دور المعلمة كمرشدة وموجِّهة نفسية وتربوية: تقوم معلمة الروضة بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وتوجّه طاقاتهم، ومن ثم تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرائق المناسبة لتلك الخصائص، وتحدِّد المشكلات التي يعاني منها الطفل، وتتعاون مع المرشدة النفسية في علاج تلك المشكلات، واتخاذ التدابير الوقائية للطفل قَبل ظهور مشكلات نفسيه أخرى، مثل تنمية تقدير الذات والثقة بالنفس.

دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة: ينبغي للمعلمة أن تكون لديها القدرة على اكتشاف خصائص الأطفال، ومساعدة الوالدين في حلِّ المشكلات التي تعترض طريق أبنائهم في مسيرتهم التعليمية، وأن تتواصل معهم عن طريق المقابلات الشخصيَّة، أو الرسائل، أو الهاتف.

دور المعلمة كمعلمة ومتعلِّمة في الوقت ذاته: على معلمة الروضة أن تطَّلع على ما هو جديد في مجال التربية وعلم النفس، وأن تجدِّد ثقافتها وتطوِّر من قدراتها، مُتَّبعة الأساليب التربوية الحديثة، إضافة إلى تبادل الخبرات مع زميلاتها.

من خلال ذلك، يبزر دور المعلمة الفعَّال وما تحمله من مسؤولية على عاتقها؛ للنهوض والارتقاء بمستوى أطفالها، فهي التي توفِّر المناخ النفسي الذي يشعر فيه أطفالها بالأمان، ويشجِّعهم على الانطلاق والتعبير عن ذواتهم، وتساعدهم على إشباع حاجاتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وتُشركهم في التخطيط لأنشطة التعلُّم، وتوجِّههم للاستخدام الصحيح للوسائل والأدوات ومواد اللعب؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم.

القسم الثاني: الدراسات السابقة

استعراض الدراسات السابقة:

دراسة آل فليح (2022). هدفت إلى معرفة واقع الجودة في البيئة التعليمية ومؤسَّسات رياض الأطفال في مدينة بغداد، حسب كلِّ مكوِّنٍ من مكوِّناتها البشرية (الإدارة، المعلمين، الأطفال)، والمواد (المناهج، البناء وتجهيزاتها)، ومستوى جودة البيئة التعليمية حسب متغيِّر (المؤهل التربوي) لمدير الروضة والمعلمين. كما هدفت إلى التعرف على المعوِّقات التي تحول دون تحقيق الجودة في البيئة التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وقد وصلت نتائج البحث إلى معدَّل تحقق ضعيف في المؤهل التربوي للمعلمات ومديرات المدارس في مجال رياض الأطفال، ونسبة تحقُّق ضعيفة في الهياكل والتجهيزات.

دراسة (Karlıdag, 2021) هدفت إلى تحديد آراء معلمي مرحلة ما قَبل المدرسة حوْل خلْق بيئات تعليمية في فصول ما قَبل المدرسة. وفي نتائج الدراسة: ذكر معلمو ما قَبل المدرسة أنه يجب مراعاة بعض الميزات المادية والتعليمية أثناء إنشاء بيئة التعلُّم، كما ذكرو أيضًا أن مراكز التعلم هي العناصر الأكثر أهمية في بيئة التعلم في مرحلة ما قَبل المدرسة، ويَعتبِر معلمو ما قَبل المدرسة أن وجود مراكز التعلم أمْرٌ مهمٌّ في الفصول الدراسية في مرحلة ما قَبل المدرسة. أيضًا، ذكر معلمو ما قَبل المدرسة أن هناك نقاطًا يجب مراعاتها أثناء إنشاء مراكز التعلم. كما تبيَّن أن معلمي ما قَبل المدرسة لديهم معلومات كافية حوْل خلْق بيئة تعليمية فعَّالة.

دراسة أيوب (2020) هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تحول دون تحقيق جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال، ووضْع مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوِّقات لتطبيق جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال، من أهمها: عدم كفاية الموارد المالية المتوافرة لشراء الوسائل والألعاب، عدم كفاية الألعاب التعليمية، عدم كفاية الوسائل التعليمية، عدم توافر أجهزة حاسوب، التركيز على التعليم على حساب المهارات، قِلَّة الرحلات الترفيهية.

دراسة Jawabreh et al., (2020) هدفت إلى تقييم جودة البيئة التعليمية لمرحلة ما قَبل المدرسة في فلسطين. وكشف التحليل الإحصائي عن أن جودة البيئة التعليمية لمرحلة ما قَبل المدرسة لاستبانة الدراسة لها مستويات عالية في مجالات: اللُّغة، الأنشطة، التفاعل، هيكل البرنامج، أولياء الأمور، والموظَّفين، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن هناك اختلافًا كبيرًا في جودة بيئة التعلم في مرحلة ما قَبل المدرسة وفقًا للمؤهلات التعليمية للمعلمين.

دراسة Amissah-Essel etal., (2020) هدفت إلى تقييم جودة البيئات المادية لرعاية الطفولة المبكرة ومراكز التنمية في كيب كوست متروبوليس- غانا، وتمَّ تقييم جميع مراكز رعاية الطفولة المبكرة والتنمية البالغ عددها 160 مركزًا، في مدينة كيب كوست متروبوليس، وذلك باستخدام نسخة معدَّلة من مقياس تقييم البيئة الفيزيائية للأطفال، مع استخدام المقابلة شِبْه المنظَّمة، وأشارت الإحصائيَّات الوصفيَّة إلى أن أكثر من نصف مراكز رعاية وتنمية الطفولة المبكرة حصلت على تقدير "مقبول" من حيث جودة بيئتها المادية، على الرغم من أن مواقع هذه المراكز كانت ذات نوعية جيِّدة؛ إلا أن الخصائص البيئية المادية الأخرى مثل: ("تخطيط المركز"، "البناء ككل"، "الفضاء الخارجي") لمراكز رعاية الطفولة المبكرة والتنمية تمَّ تصنيفها على أنها "عادلة".

وأظهر اختبار مربع كاي Chi-square أن رعاية المركز (سواء كانت خاصَّة أم عامَّة) لم تكن مرتبطة بشكلٍ كبيرٍ بجودة البيئات المادية للمراكز، مما يشير إلى عدم وجود فرْقٍ كبيرٍ بين القطاع الخاص ومراكز رعاية وتنمية الطفولة المبكِّرة العامَّة، من حيث جودة بيئتها المادية.

دراسة الزهار وآخرين (2018) هدفت إلى تقويم تطبيق مجالات معايير الجودة في مؤسَّسات رياض الأطفال، وعددها (61) روضةً حكوميةً، بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وبيان أثَر المؤهل الأكاديمي والخبرة العملية لكلٍّ من المديرات والمعلمات، بالإضافة إلى رصْد معوِّقات تطبيق مجالات معايير الجودة في تلك المؤسسات، ومِن ثمَّ اقتراح بعض الحلول للحدِّ من معوِّقات تطبيق مجالات معايير الجودة فيها.

حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,01) بين متوسط درجات أفراد العيِّنة في كلٍّ من مجالات: (التفاعل، الأنظمة الإدارية، التكيُّف مع البيئة المسانِدة)، لصالح متوسط أفراد العيِّنة. بالإضافة إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين درجات الخبرة العملية، لدى مديرات الروضات ذوات المؤهلات المتخصِّصة، وذوات المؤهلات غير المتخصِّصة، (خبرة من 1- 5 سنوات)، (خبرة من 6- 10 سنوات)، (خبرة من 11- 15 سنة)، (خبرة أكبر من 15 سنة)، لصالح المديرات غير المتخصِّصات، ذوات الخبرة أكبر من 15 سنة، وذلك من حيث تطبيق مجالات معايير الجودة الممثَّلة في التفاعل الاجتماعي، في مؤسَّسات رياض الأطفال بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

أهم ما يميِّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أسهمت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وإبراز أهميتها، وفي إثراء الجانب النظري، والاستفادة من هذه الدراسات في تصميم أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائيَّة، وأيضًا في تفسير النتائج ومعالجتها.

وتميزت الدراسة الحالية بتوضيح معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكِّرة بمنطقة مكة المكرمة تحديدًا، وذلك بخلاف الدراسات السابقة التي درست الجودة بشكلٍ عام ومجالاتها، وليس معايير جودة بيئة التعلُّم التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقة معايير معلمي رياض الأطفال (2020).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة

انتهجت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعالجة الموضوع، وقد استعملته الباحثة في تحليل أدبيات الموضوع، والدراسات المتعلِّقة بمعايير جودة بيئة التعلُّم بمدارس الطفولة المبكِّرة لدى المعلمات، ودراسة مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، عن طريق إجابات أفراد العيِّنة لعبارات أداة الدراسة وهي الاستبانة، على أن تكون على درجة من الموضوعيَّة والثبات.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من معلمات مرحلة الطفولة المبكِّرة (رياض الأطفال)، في الروضات الحكومية بمدينة مكة المكرمة، البالغ عددها (114) روضةً حكومية، وعدد المعلمات فيها (625) معلمةً، ومعلمات الروضات الأهلية البالغ عددها (69) روضةً أهليةً، وعدد المعلمات فيها (354) معلمةً، بما مجموعه (183) روضةً حكوميةً وأهليةً، و(979) معلمةً في منطقة مكة المكرمة، تبعًا للإحصائية المقدَّمة من مكتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة، بتاريخ 9 / 4 / 1445هـ.

ثالثًا: عيِّنة الدراسة

حدَّدت الباحثة عيِّنة الدراسة بنسبة بلغت (32.5%) من المجتمع الأصلي، اعتمادًا على أسلوب العيِّنة العشوائيَّة، التي يتمُّ فيها اختيار أفراد ممثِّلين للمجتمع الأصلي؛ حتى تستطيع الباحثة تعميم النتائج على مجتمع الدراسة الكلِّي، كما أن جميع أفراد مجتمع الدراسة معروفون ومحدَّدون.

رابعًا: وصْف عيِّنة الدراسة

1- وفقًا لمتغيِّر التخصُّص

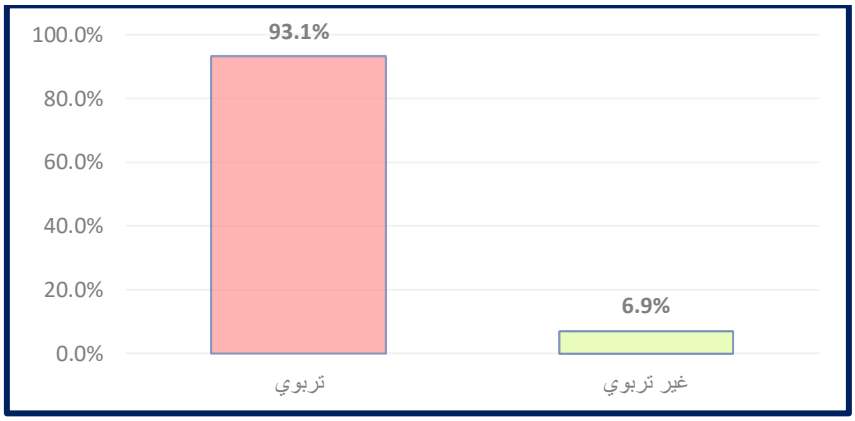
جدول (1)

وصْف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّر التخصُّص

التخصص	التكرار	النسبة
تربوي	296	93.1%
غير تربوي	22	6.9%
المجموع	318	100.0%

شكل (1):

وصْف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّر التخصُّص



يتضح من الجدول (1)، وأيضًا الشكل (1)، أن (93.1%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات تخصُّصهن (تربوي)، وأن (6.9%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات تخصُّصهن (غير تربوي).

2- وفقًا لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة

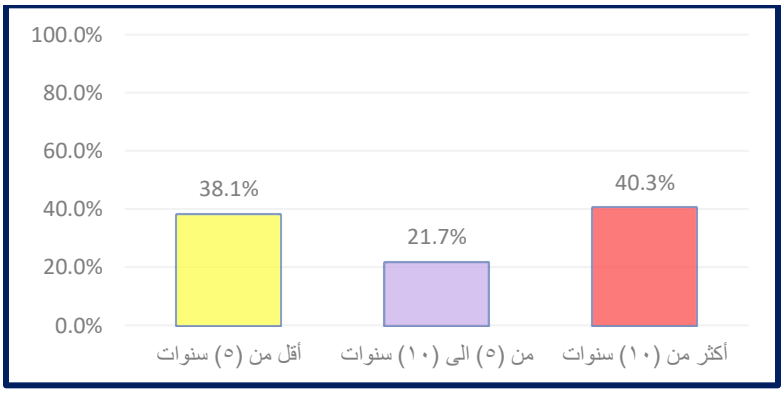
جدول (2)

وصْف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من (5) سنوات	121	38.1%
من (5) إلى (10) سنوات	69	21.7%
أكثر من (10) سنوات	128	40.3%
المجموع	318	100.0%

شكل (2):

وصْف عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة



يتضح من الجدول (٢)، وأيضًا الشكل (٢)، أن (38.1%) من عيّنة الدراسة من المعلمات لديهن سنوات خبرة (أقل من (5) سنوات)، وأن (21.7%) من عيّنة الدراسة من المعلمات لديهن سنوات خبرة (من (5) إلى (10) سنوات)، وأن (40.3%) من عيّنة الدراسة من المعلمات لديهن سنوات خبرة (أكثر من (10) سنوات).

3- وفقًا لمتغيّر نوع المدرسة

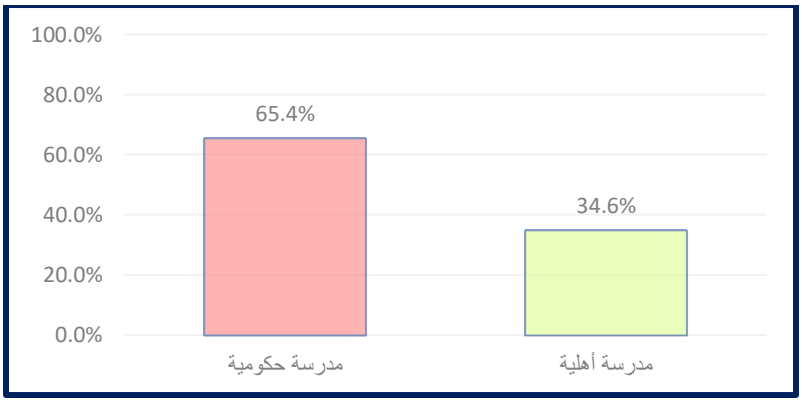
جدول (3)

وصْف عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيّر نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
مدرسة حكومية	208	65.4%
مدرسة أهلية	110	34.6%
المجموع	318	100.0%

شكل (3)

وصْف عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيّر نوع المدرسة



يتضح من الجدول (3)، وأيضًا الشكل (3)، أن (65.4%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات هن من (مدارس حكومية)، وأن (34.6%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات هن من (مدارس أهلية).

4- وفقًا لمتغيِّر نوع المبنى المدرسي

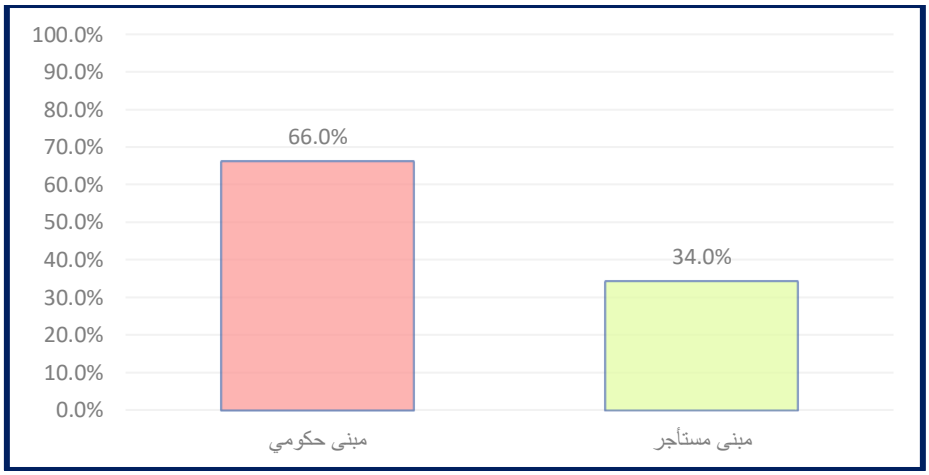
جدول (4)

وصْف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّر نوع المبنى المدرسي

نوع المبنى المدرسي	التكرار	النسبة
مبنى حكومي	210	66.0%
مبنى مستأجَر	108	34.0%
المجموع	318	100.0%

شكل (4)

وصْف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّر نوع المبنى المدرسي



يتضح من الجدول (4)، وأيضًا الشكل (4)، أن (66.0%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات مدارسهن (مبانٍ حكومية)، وأن (34.0%) من عيِّنة الدراسة من المعلمات مدارسهن (مبانٍ مستأجَرة).

خامسًا: أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ استخدمت الباحثةُ أداةَ الاستبانة؛ لقياس مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهات نظر المعلمات.

طريقة تصحيح الاستبانة:

- استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الرباعي الآتي، وقد تمَّ التصحيح كما هو موضَّح في جدول (7) أدناه:

جدول (5)

طريقة تصحيح الاستبانة

المحوران: الأول والثاني	سلم الإجابة	متوفر بدرجة عالية	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة منخفضة	لا تتوافر
	الدرجة	3	2	1	0
المحور: الثالث	سلم الإجابة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	لا ينطبق
	الدرجة	3	2	1	0

وقد تمَّ تقدير كلٍّ مِن:

- مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.
- مدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
- درجة الموافقة على المقترحات للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

وذلك وفْق السلم الآتي:

جدول (6)

سلم تقدير درجة الموافقة على المقترحات للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

مدى التوافر/ درجة الموافقة	المتوسط الحسابي من	المتوسط الحسابي إلى أقل من
لا تتوافر/ لا تنطبق	0,00	0,75
بدرجة منخفضة	0,75	1.50
بدرجة متوسطة	1.50	2.25
بدرجة عالية	2.25	3.00

الأساليب الإحصائيَّة التي تمَّ استخدامها في التحليل:

لقد تمَّت معالجة البيانات المستخلَصة من الاستبانة بواسطة استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، مع استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لحساب صِدْق الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات الاستبانة.

3. التكرارات والنِّسَب المئوية (Frequencies and percentages):
- لوصف عيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيِّرات (التخصُّص، عدد سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي).
- لوصف استجابات عيِّنة الدراسة على عبارات الاستبانة.
4. الإحصاء الوصفي المتمثِّل في المتوسط الحسابي (Mean)، الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرف على:
- مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.
- مدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
- درجة الموافقة على المقترحات للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.
5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلَّة (Independent Samples Test)؛ للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيِّرات: (التخصُّص، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي)، والتي تتكوَّن من فئتيْن.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيِّر (سنوات الخبرة)، والذي يتكوَّن من ثلاث فئات.

1- الصِّدْق الظاهري

2- صِدْق الاتِّساق الداخلي

جدول (7)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له كل عبارة وذلك لمحور مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

الرقم	تصميم بيئة التعلم	تجهيز بيئة التعلم
1	.840**	.787**
2	.802**	.806**
3	.899**	.876**
4	.918**	.844**

الرقم	تصميم بيئة التعلم	تجهيز بيئة التعلم
5	.702**	.839**
6	.840**	.608**
7	.782**	.837**
8	.836**	.904**
9	.766**	.808**
10	.823**	.887**
11		.903**
12		.563**
13		.798**
14		.841**
15		.879**
16		.848**

** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (٧)، أن جميع قِيَم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي له كل عبارة، وذلك لمحور مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؛ دالة إحصائيًّا، مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عيِّنة الدراسة.

جدول (8)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل بُعْد، والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له البُعْد، وذلك لمحور مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	تصميم بيئة التعلم	.961**
2	تجهيز بيئة التعلم	.960**

** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

جدول (٩) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة، وذلك لمحوري المعوِّقات والمقترحات

الرقم	محور المعوقات	محور المقترحات
1	.771**	.843**
2	.860**	.902**
3	.874**	.833**
4	.825**	.877**
5	.873**	.911**
6	.769**	.947**
7	.885**	.902**
8	.785**	.936**
9	.816**	
10	.780**	
** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)		

جدول (10)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل محور من المحاور الثلاثة، والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	محور مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم	.826**
2	محور المعوقات	.844**
3	محور المقترحات	.929**
** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)		

3- ثبات الاستبانة:

لقد تمَّ التحقُّق من ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول (11) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (11)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ

الرقم	البُعْد/ المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
1	بُعْد تصميم بيئة التعلم	10	.946
2	بُعْد تجهيز بيئة التعلم	16	.964

الرقم	البُعْد/ المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
3	محور مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم	26	.974
4	محور المعوِّقات	10	.947
5	محور المقترحات	8	.964
6	الاستبانة ككل	44	.977

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض وتفسيرومناقشة نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والذي ينصُّ على: ما واقع توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

تمَّ استخدام التكرارات، النِّسَب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الترتيب، وتقدير مدى التوافر، والجدولان (15) و(16) يوضحان نتائج ذلك.

1- واقع توافر معايير (تصميم بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير مدى توافر معايير (تصميم بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
7	تخطِّط لانتقال الطفل بين فترات البرنامج اليومي بشكلٍ مُيسَّر وسلس.	151	47.5	117	36.8	34	10.7	16	5.0	2.27	0.845	1	بدرجة عالية
8	تراعي في تصميم بيئة التعلم سياسة الترشيد وعدم الإهدار للموارد المدرسية.	141	44.3	128	40.3	30	9.4	19	6.0	2.23	0.852	2	بدرجة متوسطة
9	تراعي سلاسة التنقُّل للأطفال بين المناطق التعليمية.	150	47.2	111	34.9	33	10.4	24	7.5	2.22	0.913	3	بدرجة متوسطة
10	تتأكَّد من توفر الإضاءة الطبيعية، والصناعية، والتهوية الطبيعية للطفل في بيئة التعلم.	146	45.9	115	36.2	34	10.7	23	7.2	2.21	0.903	4	بدرجة متوسطة

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
4	تخطِّط لبيئة التعلم بشكلٍ تكاملي وتفاعلي.	124	39.0	132	41.5	47	14.8	15	4.7	2.15	0.841	5	بدرجة متوسطة
2	تراعي مبادئ التعلم الذاتي في تخطيط بيئة التعلم.	124	39.0	139	43.7	33	10.4	22	6.9	2.15	0.867	6	بدرجة متوسطة
3	تخطِّط لبيئة التعلم بما يدعم النمو الشامل للطفل.	123	38.7	136	42.8	41	12.9	18	5.7	2.14	0.851	7	بدرجة متوسطة
5	تتجنَّب المشتِّتات الحسيَّة عند تصميم بيئة التعلم.	120	37.7	138	43.4	39	12.3	21	6.6	2.12	0.867	8	بدرجة متوسطة
6	تراعي حاجة الطفل للاستقلال عند تخطيط بيئة التعلم.	121	38.1	137	43.1	38	11.9	22	6.9	2.12	0.874	9	بدرجة متوسطة
1	تُصمم بيئة التعلم في ضوء معايير التعلم النمائيَّة للأطفال.	103	32.4	138	43.4	44	13.8	33	10.4	1.98	0.938	10	بدرجة متوسطة
	معايير تصميم بيئة التعلم									2.16	0.710		بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (١٢)، والخاص بواقع توافر معايير (**تصميم بيئة التعلم**) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات ما يأتي:

- أن (1) من العبارات جاءت في مدى توافر (بدرجة عالية)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.25 إلى 3.00)، وبمتوسط حسابي (2.27)، وهي:

7. تخطِّط لانتقال الطفل بين فترات البرنامج اليومي بشكلٍ مُيسَّر وسلس.

- أن (9) من العبارات جاءت في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.50 إلى أقل من 2.25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (1.98)، (2.23).
- لقد جاء البُعد ككل، والخاص بمدى توافر معايير (**تصميم بيئة التعلم**) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.16).

2- مدى توافر معايير (تصميم تجهيز التعلُّم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات:

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير مدى توافر معايير (تجهيز بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
2	تُجهَّز بيئة التعلم بشكلٍ يسمح لها بالإشراف السمعي والبصري الكامل على جميع الأطفال.	133	41.8	132	41.5	32	10.1	21	6.6	2.19	0.867	1	بدرجة متوسطة
1	تُجهَّز بيئة التعلم بما يحقق المعايير النمائية.	118	37.1	140	44.0	44	13.8	16	5.0	2.13	0.834	2	بدرجة متوسطة
4	تَوفُّر أماكن مخصَّصة داخل بيئة التعلم لعرض أعمال وإنجازات الأطفال.	135	42.5	115	36.2	39	12.3	29	9.1	2.12	0.949	3	بدرجة متوسطة
3	تقسَّم قاعة التعلم إلى مناطق عمل محدَّدة بشكلٍ يتناسب مع احتياجات الأطفال وخصائصهم النمائية.	135	42.5	119	37.4	32	10.1	32	10.1	2.12	0.957	4	بدرجة متوسطة
13	تُجهَّز لوحات وبطاقات إرشادية تُسهِّل للأطفال التفاعل مع مكوِّنات بيئة التعلم وأدواتها.	131	41.2	122	38.4	32	10.1	33	10.4	2.10	0.959	5	بدرجة متوسطة
10	تُجدَّد المناطق التعليمية بصفة دورية لتحقيق حاجات نمو الأطفال واستجابة لاهتماماتهم.	120	37.7	128	40.3	44	13.8	26	8.2	2.08	0.916	6	بدرجة متوسطة
11	تُجهَّز بيئة التعلم بشكلٍ يدعم التكامل بين مجالات النمو للأطفال.	124	39.0	123	38.7	43	13.5	28	8.8	2.08	0.935	7	بدرجة متوسطة
15	تُراعَى كفاية الأدوات والمواد في مناطق التعلم لعدد الأطفال في المجموعات.	124	39.0	118	37.1	50	15.7	26	8.2	2.07	0.934	8	بدرجة متوسطة

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
12	تعيد تدوير واستخدام المواد والأدوات المستهلَكة.	121	38.1	126	39.6	42	13.2	29	9.1	2.07	0.936	9	بدرجة متوسطة
5	توفر أماكن مخصَّصة للعمل الفردي، وللمجموعات الصغيرة، وللمجموعات الكبيرة.	118	37.1	126	39.6	49	15.4	25	7.9	2.06	0.916	10	بدرجة متوسطة
8	تَنوُّع الأدوات لتتوافق مع قدرات الأطفال واختلاف اهتماماتهم وثقافاتهم.	116	36.5	125	39.3	51	16.0	26	8.2	2.04	0.924	11	بدرجة متوسطة
7	تُزوَّد بيئة التعلم بأدوات ووسائل تسمح للأطفال بالتفاعل النشط والتجريب والاكتشاف.	115	36.2	121	38.1	56	17.6	26	8.2	2.02	0.931	12	بدرجة متوسطة
9	تُوظَّف التقنية في بيئة التعلم بشكلٍ فعَّال.	108	34.0	118	37.1	62	19.5	30	9.4	1.96	0.955	13	بدرجة متوسطة
16	تُسهم في إعداد الطلبيَّات السنوية للأدوات والأجهزة والمواد.	110	34.6	119	37.4	54	17.0	35	11.0	1.96	0.978	14	بدرجة متوسطة
14	تُثرَى البيئة التعليمية الخارجية بمواد وأدوات يتفاعل معها الأطفال (كنباتات وأعشاب ورمل وحيوانات).	119	37.4	107	33.6	49	15.4	43	13.5	1.95	1.034	15	بدرجة متوسطة
6	تُعد منطقة للاسترخاء والراحة للطفل.	100	31.4	103	32.4	53	16.7	62	19.5	1.76	1.098	16	بدرجة متوسطة
	معايير تجهيز بيئة التعلم									2.04	0.764		بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (12)، والخاص بمدى توافر معايير (**تجهيز بيئة التعلم**) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات ما يأتي:

- أن (جميع) العبارات جاءت في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.50 إلى أقل من 2.25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (1.76)، (2.19).
- جاء البُعد ككل، والخاص بمدى توافر معايير (تجهيز بيئة التعلم) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (2.04).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يأتي:

أن بيئة تعليم الأطفال ينبغي تجهيزها بشكلٍ خاص يختلف عن تجهيز بيئة تعلُّم الكبار في مراحل التعليم الأخرى، ولكن هذا التجهيز يستغرق وقتًا أطول من المعلمات، ويستهلك منهن مجهودًا أكثر، ويزيد من أعبائهن في العمل، ولذا تلجأ بعض المعلمات إلى التسهيل، والعمل العشوائي، دون تجهيزٍ أو إعدادٍ لبيئة التعلم، والاهتمام بالتنفيذ الفعلي لأنشطة التعلم، وربما يكون ذلك بسبب ضعف الإعداد المهني، وقصور البرامج التأهيلية أثناء الخدمة التي تقدَّم للمعلمات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

3- مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم (ككل) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات:

جدول (14)

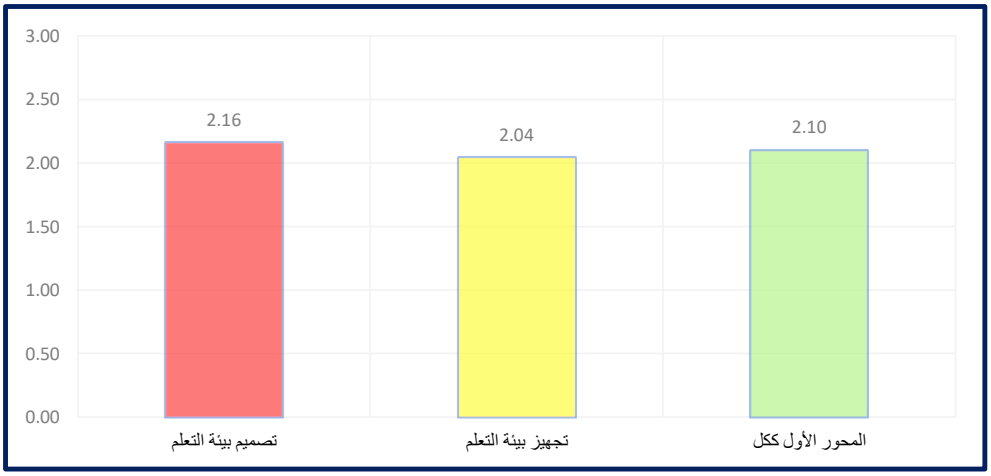
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير مدى توافر معايير جودة بيئة التعلم (ككل) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

م	البُعْد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
1	تصميم بيئة التعلم	2.16	0.710	1	بدرجة متوسطة
2	تجهيز بيئة التعلم	2.04	0.764	2	بدرجة متوسطة
	المحور الأول ككل	2.10	0.710		بدرجة متوسطة

شكل (5):

المتوسط الحسابي لمدى توافر معايير جودة بيئة التعلم (ككل) في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

يتضح من الجدول (14)، وأيضًا الشكل (5)، والخاص بمدى توافر معايير جودة بيئة التعلم (ككل)، في



مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات ما يأتي:

- أن (جميع) الأبعاد جاءت في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.50 إلى أقل من 2.25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذين البُعدين بين (2.04)، (2.16)
- لقد جاء المحور الأول ككل، والخاص بمدى توافر معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.10).

عرض وتفسيرومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي ينصُّ على: ما مدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة؟

تمَّ استخدام التكرارات، النِّسَب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الترتيب، وتقدير مدى التوافر، والجدول (15) يوضح نتائج ذلك.

جدول (15)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير مدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفَّر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
8	تدنّي التعاون والتنسيق بين المعلمات والأُسَر في مدارس الطفولة المبكرة.	94	29.6	119	37.4	103	32.4	2	.6	1.96	0.803	1	بدرجة متوسطة
9	عدد المعلمات لا يتناسب مع أعداد الأطفال في المدرسة الواحدة بمدارس الطفولة المبكرة بالشكل الذي يسمح لهن بالإشراف السمعي والبصري عليهم.	96	30.2	102	32.1	46	14.5	74	23.3	1.69	1.134	2	بدرجة متوسطة
10	تصميم مباني المدرسة ومرافقها لا يتناسب مع متطلَّبات الأمن والسلامة للأطفال.	87	27.4	110	34.6	44	13.8	77	24.2	1.65	1.124	3	بدرجة متوسطة
4	ضعْف الاستفادة من المواد والأدوات التعليمية في تطبيقات	76	23.9	107	33.6	63	19.8	72	22.6	1.59	1.085	4	بدرجة متوسطة

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا تتوفَّر		المتوسط	الانحراف	الترتيب	التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
	الأمن والسلامة.												
7	ضعْف توفير البيئة المادية المناسبة لتطبيق برامج الطفولة المبكرة.	76	23.9	110	34.6	57	17.9	75	23.6	1.59	1.093	5	بدرجة متوسطة
1	المباني لا تتطابق مع المواصفات العالمية للبيئة المدرسية.	78	24.5	110	34.6	52	16.4	78	24.5	1.59	1.108	6	بدرجة متوسطة
5	ضعْف الاهتمام برفع كفاءة العاملين بمدارس الطفولة المبكرة مهنيًّا وتقنيًّا.	78	24.5	106	33.3	58	18.2	76	23.9	1.58	1.102	7	بدرجة متوسطة
3	ضعْف الاستفادة من المواد والأدوات التعليمية في الرعاية الصحيَّة.	68	21.4	120	37.7	56	17.6	74	23.3	1.57	1.068	8	بدرجة متوسطة
2	ضعْف الاستفادة من المواد والأدوات التعليمية في جودة التعليم والتفاعل.	61	19.2	121	38.1	65	20.4	71	22.3	1.54	1.040	9	بدرجة متوسطة
6	قلَّة الاهتمام بتنمية روح العمل التعاوني والجماعي داخل مدارس الطفولة المبكرة.	69	21.7	99	31.1	67	21.1	83	26.1	1.48	1.100	10	بدرجة منخفضة
	المعوِّقات ككل									1.63	0.835		بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (15)، والخاص بمدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة ما يأتي:

- أن (9) من المعوِّقات جاءت في مدى توافر (بدرجة متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.50 إلى أقل من 2.25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوِّقات بين (1.54)، (1.96).
- إن (1) من المعوِّقات جاءت في مدى توافر (بدرجة منخفضة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (0.75 إلى أقل من 1.50)، وبمتوسط حسابي (1.48)، وهي:

6.قلَّة الاهتمام بتنمية روح العمل التعاوني والجماعي داخل مدارس الطفولة المبكرة.

لقد جاء المحور ككل، والخاص بمدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، في مدى توافر (بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (1.63).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن معلمات الأطفال بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة يعانين من العديد من التحدِّيات والصُّعوبات التي تحول دون أدائهن الأداء الأمثل، حيث يوجد تدنٍّ في التعاون والتنسيق بين المعلمات والأُسَر في مدارس الطفولة المبكرة، وغياب هذا التنسيق له آثاره الضارة والخطيرة على الأطفال، حيث يعمل كلٌّ من المدرسة والأسرة بشكلٍ مستقلٍّ، ولا يكون هناك تنسيق وتكامل بالشكل المطلوب في الأنشطة، والخدمات المقدَّمة للطفل، مما ينعكس على ضعْف اكتساب الطفل.

كما أن زيادة عدد الأطفال بالصفِّ الواحد؛ يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات، ويُضعِف من قدراتهن على الإشراف الكامل على جميع الأطفال، ومن ثم يظهر قصورٌ في مهارات الأطفال، ونقْص في معارفهم، وعدم تحقيق الأهداف بشكلٍ مثاليٍّ؛ ولذا ينبغي عدم زيادة الأطفال في الصفِّ الواحد، وتوفير الأجهزة والأدوات التي تمكِّن المعلمات من الإشراف الكامل على جميع الأطفال.

كما تعاني بعض مدارس الطفولة المبكرة بمدينة المكرمة من العديد من التحدِّيات والصُّعوبات التي تعوق أدائها في تعليم ورعاية الأطفال، حيث يوجد بها نقْصٌ في الأجهزة والأدوات، وعدم التصميم والتجهيز المناسب لبيئة التعلم في ضوء معايير الجودة، وعدم وجود بيئة تعليم آمنة كالمدارس الملحقة بالابتدائية، حيث تفتقر لتلبية احتياجات الطلاب بالشكل الكافي والمطلوب، وعدم التوفير الكافي لأجهزة التكنولوجيا والتقنية في العملية التعليمية، ولعل السبب الأكثر أهمية في ذلك يعود إلى عدم الاهتمام بالشكل المطلوب من قِبَل الإدارات بتلك المدارس، وعدم تخصيص التمويل اللازم لها، وكذلك عدم توفير الأجهزة والأدوات التي تُسهم في رفْع كفاءة العملية التعليمية.

كما تُظهِر تلك النتيجة عدم الاهتمام الكافي برفع كفاءة العاملين بمدارس الطفولة المبكرة مهنيًّا وتقنيًّا، على الرغم من أهميتها في الوقت الراهن، من أجْل تحقيق معايير الجودة، وتلبية الاحتياجات العالمية، وتحقيق التطورات المستمرة في كافَّة القطاعات، لاسِيَّما قطاع التربية والتعليم؛ ولذا ينبغي توجيه الاهتمام نحو تدريب المعلمات والقادة والمشرفات، وكل من له علاقة بالتعامل مع الأطفال؛ على أحدث الأنظمة والاتجاهات في رعاية الأطفال وتربيتهم وتعليمهم، وكذلك تدريبهم على التغلُّب على التحدِّيات والصُّعوبات التي تواجههم، وطرق الاستفادة من الأجهزة والأدوات المتاحة في تنمية مهارات الطفل.

وقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، من حيث وجود معوِّقات تحول دون تطبيق معايير جودة بيئة التعلم، وتتنوَّع بحسب كلِّ دراسةٍ، حيث أكدت دراسة أيوب (2020) على وجود

مجموعة من المعوِّقات التي تحول دون تنفيذ جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال، من أهمها: (عدم كفاية الموارد المالية المتاحة لشراء الوسائل والألعاب، عدم كفاية الألعاب والوسائل التعليمية، نقْص أجهزة التكنولوجيا، عدم الاهتمام بإكساب الأطفال للمهارات، وقلَّة الرحلات الترفيهية).

كما أشار فرج ومعمر (2013) إلى مجموعة من المعوِّقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة في رياض الأطفال، ومن أهمها: (عدم قناعة الإدارة بتطبيق معايير الجودة ونشْر ثقافتها، قصور الاهتمام بالشكاوَى والمقترحات، عدم توافر الوسائل التكنولوجية والمصادر الإلكترونية في الروضة، قلَّة الخطط وبرامج التحسين لبنية وإمكانات الروضة، قلَّة الوسائل اللازمة لإعداد الأنشطة المختلفة، القصور في تتبُّع إجراءات الأمن والسلامة والحماية للأطفال في حالة الطوارئ، عدم توافر المساحات الخضراء والملاعب اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية، قلَّة توظيف المعلمات للتقنية الحديثة في التعليم أو استخدام شبكة المعلومات الدولية، وضعْف مشاركة أولياء الأمور مع المعلمات في تعليم ورعاية وتربية الأطفال).

كما أشار فهمي (2015) إلى مجموعة من معوِّقات جودة بيئة التعلُّم للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تمثلت فيما يأتي:

- معوِّقات مرتبطة بإمكانات المدرسة، والتي تتمثَّل في: (ضعْف ميزانيَّة المدرسة، عدم توفير المساحات المناسبة لممارسة الأطفال الأنشطة المتنوِّعة، وقلَّة توافر معطيات الأمن والسلامة في المباني أثناء تنفيذ الأنشطة).
- معوِّقات مرتبطة بكفايات معلمة مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تتمثل في: (نقْص في معلمات المرحلة المؤهلات تربويًّا، القصور في إعدادهن تربويًّا ومهنيًّا، عجْزهن عن استخدام طرق ووسائل وأنشطة للتعلم تناسب قدرات واستعدادات الأطفال، صعوبة تعرُّفهن على قدرات واستعدادات الأطفال، أو استخدام أنشطة تراعي الفروق الفردية بينهم، أو الاهتمام بكل نواحي الطفل، أو استخدام أنشطة وأساليب ووسائل تكنولوجية حديثة).

عرض وتفسيرومناقشة نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي ينصُّ على: ما درجة الموافقة على المقترحات المقدمة للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

تمَّ استخدام التكرارات، النِّسَب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الترتيب، وتقدير درجة الموافقة، والجدول (19) يوضح نتائج ذلك.

جدول (16)

التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الموافقة لمقترحات التغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا ينطبق		المتوسط	الانحراف	الترتيب	الموافقة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
3	رفْع كفاءة المعلمات وجميع العاملين بالمدرسة وتوفير البرامج والدورات التخصُّصية اللازمة لتجويد بيئة التعلُّم.	120	37.7	105	33.0	32	10.1	61	19.2	1.89	1.113	1	بدرجة متوسطة
2	تنمية روح العمل الجماعي للمعلمات والمشاركة الفاعلة لتجويد بيئة التعلم وتحمُّل المسئولية لدى جميع عناصر المدرسة.	113	35.5	101	31.8	40	12.6	64	20.1	1.83	1.123	2	بدرجة متوسطة
5	ربْط المدرسة بالبيئة المحيطة والمجتمع الخارجي والتنسيق فيما بينهم لتحقيق أقصَى استفادة ممكنة لتجويد بيئة تعلُّم الأطفال.	95	29.9	108	34.0	50	15.7	65	20.4	1.73	1.098	3	بدرجة متوسطة
6	توفير أجهزة وأدوات تساعد على النمو المتكامل للطفل في الجوانب الجسدية، الحركية، اللُّغوية، الإدراكية، الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية.	95	29.9	104	32.7	53	16.7	66	20.8	1.72	1.104	4	بدرجة متوسطة
7	وجود فريق عمل بالمدرسة مهمَّته التحسين المستمر لبيئة التعلم والبحث عن أفضل أداء ممكن لتجويدها.	89	28.0	114	35.8	38	11.9	77	24.2	1.68	1.126	5	بدرجة متوسطة
1	تصميم الأبنية التعليمية بشكلٍ يتناسب مع المتطلَّبات الحديثة عالميًّا لتعليم الأطفال من حيث الأسوار، المكتبات، الملاعب، المرافق، المطاعم، التهوية، والإضاءة.	99	31.1	94	29.6	49	15.4	76	23.9	1.68	1.150	6	بدرجة متوسطة

م	العبارة	عالية		متوسطة		منخفضة		لا ينطبق		المتوسط	الانحراف	الترتيب	الموافقة
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
4	زيادة المخصَّصات المالية اللازمة لشراء الأجهزة والأدوات التعليمية الحديثة وتوفيرها بمدارس الطفولة المبكرة.	94	29.6	95	29.9	45	14.2	84	26.4	1.63	1.165	7	بدرجة متوسطة
8	تناسُب عدد المعلمات مع عدد الأطفال بالمدرسة الواحدة في مدارس الطفولة المبكرة.	88	27.7	94	29.6	54	17.0	82	25.8	1.59	1.147	8	بدرجة متوسطة
	المقترحات ككل									1.72	1.008		بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (16)، والخاص بمقترحات التغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ما يأتي:

- أن (جميع) المقترحات جاءت في درجة موافقة (بدرجة متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.50 إلى أقل من 2.25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المقترحات بين (1.59)، (1.89).
- جاء المحور ككل، والخاص بمقترحات التغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، في درجة موافقة (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي (1.72).

وترجع هذه النتيجة إلى ما يأتي:

أن المعلمات أساسًا ليس لديهن المعرفة الكافية بمعايير جودة بيئة التعلم، ومن ثمَّ فاستجاباتهن على الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة، كما أن هذه النتيجة قد ترجع إلى أن المعلمات لديهن من المهام والأعمال ما يجعلهن يبذلن جهدًا أكثر ووقتًا أطول في تطبيق الأنشطة والتطبيقات، دون التركيز على معايير جودة بيئة التعلم.

كما قد ترجع تلك النتيجة إلى أن المعلمات يرغبن في بقاء الوضع الراهن، وعدم الرغبة في التطوير والتحسين، ومن ثمَّ جاءت استجاباتهن متوسطة؛ ولذا ينبغي الاهتمام بتدريب المعلمات، وتحسين قدراتهن واتجاهاتهن نحو الجودة، وتطبيقها وتحقيقها في العملية التعليمية.

عرض وتفسيرومناقشة نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، والذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيّرات: (التخصُّص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي)؟

تمَّ استخدام ما يأتي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test)؛ للتعرف على الفروق وفقًا لمتغيّرات: (التخصُّص، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي)، والتي تتكوَّن من فئتيْن. والجدولان (21) و(22) يوضحان نتائج ذلك.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرف على الفروق وفقًا لمتغيّر: (سنوات الخبرة)، والذي يتكوَّن من ثلاث فئات. والجدول (20) يوضح نتائج ذلك.

1- الفروق وفقًا لمتغيّر التخصُّص

جدول (17)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيّر (التخصُّص)

البُعْد/ المحور	التخصُّص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بُعْد تصميم بيئة التعلم	تربوي	296	2.16	0.728	.419	.678
	غير تربوي	22	2.20	0.398		
بُعْد تجهيز بيئة التعلم	تربوي	296	2.05	0.775	.583	.560
	غير تربوي	22	1.95	0.609		
محور معايير جودة بيئة التعلم	تربوي	296	2.10	0.725	.276	.784
	غير تربوي	22	2.07	0.459		
محور المعوِّقات	تربوي	296	1.61	0.844	1.766	.089
	غير تربوي	22	1.87	0.668		
محور المقترحات	تربوي	296	1.70	1.020	.868	.386
	غير تربوي	22	1.90	0.814		

يتضح من الجدول (17)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيّر (التخصُّص)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع الأبعاد والمحاور أكبر من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن المعلمات متّفقات على استجاباتهن حوْل: (تصميم بيئة التعلم، تجهيز بيئة التعلم، معايير جودة بيئة التعلم، معوّقات الجودة ببيئة التعلم، والمقترحات اللازمة للتغلُّب على تلك المعوّقات)، حيث إن هؤلاء المعلمات يعملن في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وهي بيئة تعلُّم موحَّدة، لها مواصفات متشابهة، وتخضع لنظام تمويلي موحَّد، كما أن هؤلاء المعلمات يتمُّ اختيارهن وفقًا لشروط ومحكَّات متقاربة، ويخضعن لنفس شروط الاختيار، والمتابعة، والإشراف، ومن ثمَّ فطبيعة العمل متشابهة، وكذلك ظروفه، وضوابطه، ومن ثم لم تظهر فروق بينهن تبعًا لمتغيّر (التخصُّص).

كما أن طريقة الإعداد كذلك متقاربة، حيث إن إعداد معلمات رياض الأطفال تتمُّ في ضوء برامج تكاد تكون موحَّدة، ومن ثمَّ فالمعلمات خضعْن لبرنامج تعليمي موحَّد، وكذلك الظروف البيئية والاجتماعية متقاربة، حيث إنهن جميعًا في مكة المكرمة؛ ولذا فهناك تشابه إلى درجة كبيرة بينهن فيما يتعلَّق بالإعداد، أو التوجيه والإشراف، أو التكليفات المهنيَّة التي يتمُّ تكليفهن بها، كما أن نظام الحوافز والمكافآت كذلك موحَّد، ويخضعن جميعًا لذات النظام، ومن ثمَّ لم تظهر فروق بينهن تبعًا لمتغيّر (التخصُّص).

2- الفروق وفقًا لمتغيّر نوع المدرسة

جدول (18)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيّر (نوع المدرسة)

البُعْد/ المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بُعْد تصميم بيئة التعلم	حكومية	208	2.15	0.687	.409	.683
	أهلية	110	2.18	0.754		
بُعْد تجهيز بيئة التعلم	حكومية	208	2.05	0.771	.341	.733
	أهلية	110	2.02	0.756		
محور معايير جودة بيئة التعلم	حكومية	208	2.10	0.702	.021	.983
	أهلية	110	2.10	0.728		

البُعْد/ المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
محور المعوِّقات	حكومية	208	1.57	0.833	1.562	.119
	أهلية	110	1.73	0.832		
محور المقترحات	حكومية	208	1.66	1.011	1.397	.163
	أهلية	110	1.83	0.996		

يتضح من الجدول (18)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0,05)، بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيّر (نوع المدرسة)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع الأبعاد والمحاور أكبر من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن المعلمات متّفقات على استجاباتهن حوْل: (تصميم بيئة التعلم، وتجهيز بيئة التعلم، ومعايير جودة بيئة التعلم، ومعوّقات الجودة الخاصة ببيئة التعلم، والمقترحات اللازمة للتغلب على تلك المعوقات)، حيث إن هؤلاء المعلمات بالمدارس الحكومية والأهلية يعانين من الافتقار إلى الدورات التدريبية اللازمة لهن في مجال الجودة، وكذلك يفتقرن إلى الإعداد المهني الخاص بمجال الجودة، وإكسابهن معاييرها، وطرق تحقيق تلك المعايير في مجال المهنة.

كما أن هؤلاء المعلمات يتعاملن مع أطفال من بيئة متقاربة اجتماعيًّا، ويخضعن لإدارة تكاد تكون متقاربة من حيث الانفراد بالرأي، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات، وفي نفس الوقت؛ فإن مدارس الطفولة المبكرة سواء الحكومية أو الأهلية ربما تعاني من غياب الرقابة الكاملة، ومن ضعْف التمويل اللازم لتوفير الأجهزة، وتصميم وتجهيز بيئة تعلُّم متوافقة مع معايير الجودة؛ ولذا لم تظهر فروقٌ بين المعلمات تبعًا لمتغيّر: (نوع المدرسة).

3- الفروق وفقًا لمتغيّر نوع المبنى المدرسي

جدول (19)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيّر (نوع المبنى المدرسي)

البُعْد/ المحور	نوع المبنى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بُعْد تصميم بيئة التعلم	حكومي	210	2.15	0.695	.214	.831
	مستأجر	108	2.17	0.740		
بُعْد تجهيز بيئة التعلم	حكومي	210	2.06	0.776	.542	.588
	مستأجر	108	2.01	0.743		
محور معايير جودة بيئة	حكومي	210	2.11	0.710	.185	.853

البُعْد/ المحور	نوع المبنى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعلم	مستأجر	108	2.09	0.713		
محور المعوّقات	حكومي	210	1.59	0.844	1.048	.296
	مستأجر	108	1.69	0.815		
محور المقترحات	حكومي	210	1.65	1.005	1.588	.113
	مستأجر	108	1.84	1.005		

يتضح من الجدول (١٩)، أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات، على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيّر: (نوع المبنى المدرسي)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع الأبعاد والمحاور أكبر من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن معلمات الأطفال بمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة متَّفقات على استجاباتهم حوْل: (تصميم بيئة التعلم، تجهيز بيئة التعلم، معايير جودة بيئة التعلم، معوّقات الجودة ببيئة التعلم، والمقترحات اللازمة للتغلُّب على تلك المعوّقات)، حيث إن تلك المدارس على اختلاف نوع المبنى (حكومي أو مستأجر)؛ تخضع لنظام رقابي موحَّد، كما أن توظيف المعلمات بتلك المدارس يتمُّ في ضوء لوائح موحَّدة، وشروط توظيف موحَّدة، لا خلاف بينها ولا فرْق، سواء كان المبنى حكوميا أم مستأجَرا.

كما أن المعلمات بتلك المدارس يمارسن نفس الأدوار، ويقمن بأعمال تكاد تكون متقاربة، ويخضعن لنظام رقابي وإشرافي واحد، حتى وإن كان نوع المبنى مختلفا (حكوميا/ مستأجَرا)؛ إلا أن نوع المبنى ليس له علاقة بأداء المعلمات لوظيفتهن، أو القيام بأدوارهن، كما أن تلك المدارس تتشابه في الظروف من حيث التمويل، وتوافر الأجهزة والأدوات، وطبيعة الأعمال بكلٍّ منها؛ ولذا فالمعلمات متقاربات في الاستجابة.

4- الفروق وفقًا لمتغيّرعدد سنوات الخبرة

جدول (20)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وفقًا لمتغيّر (عدد سنوات الخبرة)

البُعْد/ المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بُعْد تصميم بيئة التعلم	بين المجموعات	.822	2	.411	.814	.444
	داخل	158.891	315	.504		

البُعْد/ المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	المجموعات					
	الكلي	159.712	317			
بُعْد تجهيز بيئة التعلم	بين المجموعات	1.399	2	.699	1.198	.303
	داخل المجموعات	183.841	315	.584		
	الكلي	185.240	317			
محور معايير جودة بيئة التعلم	بين المجموعات	1.088	2	.544	1.080	.341
	داخل المجموعات	158.602	315	.503		
	الكلي	159.690	317			
محور المعوِّقات	بين المجموعات	2.499	2	1.249	1.803	.167
	داخل المجموعات	218.260	315	.693		
	الكلي	220.759	317			
محور المقترحات	بين المجموعات	3.014	2	1.507	1.489	.227
	داخل المجموعات	318.843	315	1.012		
	الكلي	321.857	317			

يتضح من الجدول (20)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيّر: (عدد سنوات الخبرة)، حيث إن جميع مستويات الدلالة لجميع الأبعاد والمحاور أكبر من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

أن هؤلاء المعلمات درجاتهن متقاربة، وعدم وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا بينهن في محاور الدراسة، تبعًا لعدد سنوات الخبرة؛ نظرًا لأن هؤلاء المعلمات لا يوجد اهتمام باحتياجاتهن الوظيفية أو التدريبية، كما أن التحاقهن بالدورات وورش العمل لا يتوقف على الخبرة، وليس للخبرة دور في حصول المعلمة على امتيازات، تجعلها تقوم بأعباء وظيفية أكثر من غيرها، ومن ثم جاءت استجاباتهن متقاربة.

بالإضافة إلى أنهن يعشْن نفس ظروف العمل، ويعملن في بيئة عمل متشابهة، وهي مؤسَّسات رياض الأطفال، والتي تخضع لوزارة التعليم وفق خطط موحَّدة، وإمكانات متقاربة، ويتقاضيْن مرتَّبات متقاربة، ويتعاملن إداريًّا في ظروف إداريَّة متقاربة؛ ولذا فإن آراءهن متشابهة.

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

مُلخَّص النتائج:

- جاء مدى توافر معايير جودة بيئة التعلُّم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات على مستوى المحور ككل، وعلى مستوى الأبعاد (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي في الدرجة الكلية (2.10)، وفي الأبعاد على الترتيب (2.16)، (2.04).
- جاء مدى توافر المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير الجودة في بيئة التعلم لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي (1.63).
- جاءت درجة الموافقة على المقترحات للتغلُّب على المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق معايير جودة بيئة التعلم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات (بدرجة متوسطة)، وبمتوسط حسابي (1.72).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين متوسطات استجابات عيِّنة الدراسة من المعلمات على استبانة معايير جودة بيئة التعلم، ومدى توافرها في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وفقًا لمتغيِّرات: (التخصُّص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، نوع المبنى المدرسي).
- وتمثلت أهم معوقات تطبيق معايير الجودة لدى عينة الدراسة في: تدنّي التعاون والتنسيق بين المعلمات والأُسَر.
- عدد المعلمات لا يتناسب مع أعداد الأطفال في المدرسة الواحدة.
- تصميم مباني المدرسة ومرافقها لا يتناسب مع متطلَّبات الأمن والسلامة للأطفال.
- ضعف توفير البيئة المادية المناسبة لتطبيق برامج الطفولة المبكرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توصي بما يأتي:

- حثّ إدارات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة على تطبيق أعلى معدَّلات معايير الجودة بالمدارس، ونشْر ثقافتها بين المعلمات، وجميع المنتمين للمدرسة، وبذْل الجُهْد في سبيل الارتقاء بالمدارس، وتشجيع المعلمات على تطبيق أفكارهن الإبداعيَّة في تصميم وتجهيز بيئة التعلُّم، وفق

معايير الجودة التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب، والسماح لهن بإبداء آرائهن في جوٍّ يسوده النقاش والحوار، والإحساس بالأمن والأمان.

- توجيه عناية الإدارة العُليا والمسؤولين عن تمويل التعليم نحو توفير الدعم الفني والمالي اللازمَيْن لمدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لتحسين وتنمية مهارات المعلمات والأطفال، وتوجيه الاهتمام بهذه المدارس، والرعاية الكاملة لها، وتوفير الألعاب والأنشطة الحركية والتعليمية اللازمة للأطفال في جوٍّ من الأمن والحرية والنشاط.
- زيادة التعاون والتنسيق بين المعلمات وأُسَر الأطفال بمدارس الطفولة المبكرة، والعمل على تقليل عدد الأطفال بالصفِّ الواحد، وتوفير الأجهزة والأدوات التي تمكِّن المعلمات من الإشراف الكامل على جميع الأطفال.
- الاهتمام بتصميم مبانٍ مدرسية تتوافر فيها جميع المرافق، كما تتوافر فيها معايير الأمن والسلامة للأطفال، وتتوافق مع المواصفات العالمية للبيئة المدرسية.
- زيادة تدريب المعلمات والمديرات والمشرفات وكل من له علاقة بالتعامل مع الأطفال على أحدث معايير جودة بيئة التعلُّم، والأنظمة والاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال وتربيتهم وتعليمهم، وكذلك تدريبهم على التغلُّب على التحدِّيات والصعوبات التي تواجههم، وطرق الاستفادة من الأجهزة التكنولوجية والأدوات المتاحة في تنمية مهارات الطفل.
- رفْع كفاءة المعلمات وجميع العاملين بالمدرسة، وتوفير البرامج والدورات التخصُّصية اللازمة لتجويد بيئة التعلُّم، وتوفير عدد من المعلمات يتناسب مع عدد الأطفال بالمدرسة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة؛ يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- الاحتياجات التدريبية لمعلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في مجال الجودة في بيئة التعلُّم.
- الاتجاه نحو الجودة في التعليم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
- مدى توافر معايير جودة التعليم بمدارس التعليم الأساسي بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- سمات القائد المتوافرة لدى قادة مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بجودة بيئة التعلُّم من وجهة نظر المعلمات.

المراجع

أحمد، دعاء. (2016). خصائص البيئة الفيزيقية للروضة في ضوء متطلبات النمو لدى الأطفال (تصور مقترح). *مجلة الطفولة العربية*، 18(69)، 9–38.

أحمد، محمد شعبان، وسويفي، محمود. (2016). جودة بيئة التعلم وعلاقتها بالاتجاهات نحو التعلم واكتشاف الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بأسيوط: خطة عمل نحو بيئة مدرسية فعالة. *مجلة كلية التربية، 32*(4)، 208–245.

أحميدة، فتحي. (2009). أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(1)، 59-69.

أيوب، نافز علي أحمد. (2020). معوقات تطبيق جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال الفلسطينية: دراسة حالة رياض الأطفال في محافظة سلفيت. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*، (7)، 39- 68.

آل فليح، رفل عبد المالك. (2022). واقع جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال لمدينة بغداد (دراسة مسحية). *مجلة دراسات تربوية*، *60*(15)، 27-56.

بركات، سناء. (2015). *دور المعلمة في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعيًا لطفل الروضة في ضوء كفاياتها المهنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

البوهي، رأفت عبد العزيز، والمصري، جابر إبراهيم، وماجد، أحمد محمد، وعبد الرحيم، منى أحمد. (2018). *الجودة الشاملة في التعليم*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الجنايني، نهي رفعت راغب. (2022). تطوير الوكيل الذكي ببيئة التعلم الافتراضي وأثره في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا، *مجلة كلية التربية*، (118)، 1537-1560.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. (395هـ). *معجم مقاييس اللغة*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين. (2003). *لسان العرب* (ط.4). بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

أبو ملوح، محمد يوسف. (2003). الجودة الشاملة وإصلاح التعليم. *مجلة رؤى تربوية*، (10)، 47-50.

أبو هاشم. السيد محمد. (2003). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام (SPSS)*. مكتبة الرشد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

References

Abū Hāshim. al-Sayyid Muḥammad. (2003). *al-Dalīl al-iḥṣā'ī fī taḥlīl al-bayānāt bi-istikhdām (SPSS).* Maktabat al-Rushd, (in Arabic).

Abū Mallūḥ, Muḥammad Yūsuf. (2003). al-jawdah al-shāmilah wa-iṣlāḥ al-Taʿlīm. *Majallat Ruʾá tarbawīyah,* (10), 47-50, (in Arabic).

Aḥmad, Duʿā'. (2016). Khaṣā'iṣ al-bī'ah alfyzyqyh llrwḍh fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-numūw ladá al-aṭfāl (Taṣawwur muqtarah). *Majallat al-ṭufūlah al-ʿArabīyah, 18* (69), 9 – 38, (in Arabic).

Aḥmad, Muḥammad Shaʿbān, wswyfy, Maḥmūd. (2016). Jawdah bī'at al-taʿallum wa-ʿalāqatuhā bālātjāhāt Naḥwa al-taʿallum wa-iktishāf al-ṭullāb al-Mawhūbīn bi-al-marḥalah al-iʿdādīyah bi-Asyūṭ : khiṭṭah ʿamal Naḥwa bī'at madrasīyah fʿālh. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, 32* (4), 208 – 245, (in Arabic).

Aḥmaydah, Fatḥī. (2009). Athar bī'at al-ṣaff al-Ghanīyah bi-al-mawādd al-maṭbūʿah fī taṭwīr al-Waʿy bi-al-lughah al-maktūbah ladá Aṭfāl al-Rawḍah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 5* (1), 59-69, (in Arabic).

Āl Fulayḥ, Rafael ʿAbd al-Mālik. (2022). wāqiʿ Jawdah al-biʾah al-Tarbawīyah fī Riyāḍ al-aṭfāl li-madīnat Baghdād (dirāsah mashḥīyah). *Majallat Dirāsāt tarbawīyah, 60* (15), 27-56, (in Arabic).

al-Būhī, Raʾfat ʿAbd al-ʿAzīz, wa-al-Miṣrī, Jābir Ibrāhīm, wmājd, Aḥmad Muḥammad, wa-ʿAbd al-Raḥīm, Munā Aḥmad. (2018). *al-jawdah al-shāmilah fī al-Taʿlim*. Dār al-ʿIlm wa-al-Īmān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Aldrab'ah, I. T. S. (2011). *The Quality Of The Learning Environment In Government Preschools In Jordan* [Doctoral dissertation], Universiti Sains Malaysia.

al-Janāyinī, Nuhá Rifʿat Rāghib. (2022). taṭwīr al-Wakīl al-dhakī bby'h al-taʿallum al-iftirāḍī wa-atharuhu fī Tanmiyat mahārāt intāj al-ikhtibārāt al-iliktrūnīyah ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-ʿUlyā, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, (118), 1537-1560, (in Arabic).

Amissah-Essel, S., Hagan,J., & Schack,T. (2020). Assessing the Quality of Physical Environments of Early Childhood Schools within the Cape Coast Metropolis in Ghana Using a Sequential Explanatory Mixed-Methods Design. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1158-1175.

Ayyūb, nāfz ʿAlī Aḥmad. (2020). Muʿawwiqāt taṭbīq Jawdah al-biʾah al-Tarbawīyah fī Riyāḍ al-aṭfāl al-Filasṭīnīyah : dirāsah ḥālat Riyāḍ al-aṭfāl fī Muḥāfaẓat Salfīt. *Majallat Kullīyat Filasṭīn al-Tiqniyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt,* (7), 39-68, (in Arabic).

Barakāt, Sanā'. (2015). Dawr *al-Maʿlamah fī tawfīr al-biʾah al-ṣufīyah al-āminah ajtmāʿyyan li-ṭifl al-Rawḍah fī ḍawʾ kfāyāthā al-mihnīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Dimashq, (in Arabic).

Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, *36*, 212-222. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005

Bullard, J. (2017). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight*. (3rd ed.) Library of Congress: University of Montana.

Hussain, S. S. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3), 486–507. https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081

Ibn Fāris, Aḥmad ibn Zakarīyā. (395h). *Muʿjam Maqāyīs al-lughah*, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Ibn manẓūr, Jamāl al-Dīn. (2003). *Lisān al-ʿArab* (4th ed.). Bayrūt : Dār Ṣādir lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, (in Arabic).

Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3), 533–552. https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083