دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية

تغريد فتحي أبو طالب وخليل محمد البلوي *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (121) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (40) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني وجه سؤالاً مفتوحاً للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، ولدى جمع البيانات وتحليلها أسفرت النتائج عما يلي:

أن عدد أجهزة الحاسوب لا يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها، كما أظهرت أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخداما في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وان درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما وأظهرت حاجة الطالبات الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

الكلمات الدالة: تقويم برنامج، إعداد معلمين، تربية الطفل، الجامعة الأردنية.

المقدمـة

ازداد الاهتمام بالتعليم، فقد عنيت الجامعات بإعداد المعلمين، وذلك بإيجاد برامج مهمتها الأساسية إعداد معلم وظيفته نقل المعلومات والمهارات إلى الطلبة ليقوموا باسترجاعها وحفظها، ولم يعد هذا الدور المحدود للمعلم مناسباً؛ فدور المعلم لم يعد ناقلاً للمعرفة، وإنما دوره بمثابة الخبير في أساليب البحث عن المعلومات، إذ يقوم بتدريب الطلبة على مهارة البحث وأساليبه، ويتميز بالحوار الإيجابي معهم، وبالتفاعل الاجتماعي مع فئات المجتمع المتنوعة.

يشكل المعلمون المؤهلون عنصراً أساسياً من عناصر برامج ما قبل المدرسة حيث أن هذا التأهيل يؤدي إلى تحسين النتائج النمائية والتطورية للأطفال الصغار. وقد دعت المنظمة العالمية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) إلى الاهتمام المتعمق بإعداد المعلمين في المراحل الجامعية المختلفة، وذلك من خلال إكسابهم قاعدة المعارف المرتبطة بالرعاية والتدريس الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، إضافة إلى إكسابهم المهارات التطبيقية عن طريق وجودهم في مراكز مؤهلة تطبق برامج حديثة من شأنها أن تنظر إلى الأطفال نظرة شمولية وتعنى بتطوير جميع جوانب نموهم العقلية اللغوية والانفعالية الاجتماعية والنفسية والحركية.

هذا وتشير الدراسات العالمية إلى أن الأطفال الذين يتلقون الرعاية والتعليم من قبل معلمين مختصين في مجال الطفولة المبكرة والذين خضعوا إلى برامج جامعية شاملة ومتكاملة، هم أطفال يمتلكون قدرات اجتماعية توافقية، ويظهرون فهماً واسعاً للغة وتطبيقاتها، ويمتلكون قدرات عقلية أعلى مقارنة مع أقرانهم الذين يتعاملون مع معلمين أقل كفاءة في المجالات التربوية والعملية.

وأصبح عالم الطفولة عامة وموضوع إعداد المعلمين خاصة موضع اهتمام الباحثين في العالم، حيث يتم التركيز على البيانات التجريبية وذات الطبيعة العملية والاستناد إليها لمراجعة البرامج الجامعية من حيث فعالية موادها النظرية والعملية ومقدرة المؤسسة على توفير هذا المحتوى من خلال أعضاء هيئة تدريسية متخصصة في هذا المجال.

وتزامناً ومع النمو المتزايد لبرامج وصفوف رياض الأطفال في الأردن ضمن القطاعين الحكومي والخاص إضافة إلى

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ووزارة التربية والتعليم، الاردن. تاريخ استلام البحث 2012/1/2، وتاريخ قبوله 2012/7/26.

© 2012 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

اعتبار مرحلة رياض الأطفال ضمن المراحل التعليمية الرسمية، أصبح هناك طلب واضح ومتزايد من قبل سوق العمل لمعلمين مختصين في مجال تربية الطفل ورياض الأطفال. كما أصبحت الجامعات الأردنية تهتم بإيجاد هذا التخصص على مستوى البكالوريوس. وقد كانت الجامعة الأردنية أولى الجامعات التي أدخلت هذا التخصص في كلية العلوم التربوية ابتداء من العام الجامعي 1998/1997. ومن جهة أخرى لابد من مراجعة البرامج الجامعية بين الحين والآخر للتأكد من قدرة البرنامج المتخصص على تقديم أحدث المعلومات والمستجدات للطلبة ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تقويم برنامج بكالوريوس تربية الطفل في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة التخصص.

أن معلم تربية الطفل ورياض الأطفال المستقبلي بمثابة قائد تربوي قادر على توظيف الدافعية، يفهم دور الاستعداد في التعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، وقائد اجتماعي يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب، ويضبط نشاطات التفاعل ويكيفها بما يناسب نمو الطلبة، ومنشط للنمو الانفعالي السوي من خلال تقوية جوانب الضعف لدى المتعلمين (Fenstermacher, and Recchia, Beck, Esposito, and Tarrant, ؛ Richardson, 2005 2009).

ولا تقتصر أهمية المعلم على الأدوار السابقة، وإنما تتعداه إلى ما يتبناه من اتجاهات ايجابية نحو الإبداع والابتكار في التعليم، فالتطورات التي حدثت عملت على تغيير مفهوم المعلم من شخص يجيد استخدام الطرائق الحديثة والمناسبة لإكساب الأطفال معارف ومهارات وسلوكات معينة، إلى شخص قادر على إكسابهم مهارات التفكير من خلال إجادته هو نفسه لتلك المهارات، (Isenberg, 2000 ؛Jalongo, 2007).

ينظر للمعلم اليوم على انه العنصر الفعّال في العملية التعليمية، والذي يُنظم ويُنفذ الخبرات التعليمية (Saracho and) Spodek, 2007 فقد كان تقويمه في منتصف القرن الماضي يعتمد على أساس سؤال محدد هو: ما صفات المعلم الجيد؟ وما صفات معلم المستقبل؟ وعلى هذا الأساس كان يتم تصميم برامج إعداد المعلم (Banks, 1996) إلا انه ومع نهاية القرن الماضي، أصبح هناك سؤال آخر هو: ما يجب أن يعرفه المعلم ويكون قادراً على القيام بتطبيقه؟ (Yonemura, 1994؛ Hutchinson, 1994؛ Fein, 1994)، وترتب على هذا السؤال سؤال آخر: ما المعرفة التي تعد أساسا في إعداد المعلم؟ وكانت هذه الأسئلة هي الموجهه لحركة تمهين التعليم وتمهين إعداد المعلم(Levine, 1997) والركيزة الأساسية التي يرتكز عليها برنامج إعداد المعلم (Ferguson and Womack ,1993).

إن الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي تربية الطفل ورياض الأطفال تنطلق من مسلمة مفادها أن المعلم عامل حاسم في إنجاح العملية التعليمية، والأداة الفاعلة في تنمية قدرات الأطفال العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة (Greg, 2008)، وهو العمود الفقري لمدخلات العملية التربوية (Doxey, 1995؛ اليونسكو، 1995).

من هنا يكون النظر للمعلم في حقيقته نظراً في كليات التربية التي تقوم بإعداده، والحديث عن برامج كليات التربية يطال قضية التخطيط والتطوير والتقويم المستمر، لتوفير تعليم متميز، وثقافة تقوم على الفكر السليم، والإبداع، والتأمل البناء لتتواءم البرامج مع متطلبات العصر. (كاظم، 1997). فعملية إعداد المعلم هي عملية تشكيل للأفراد، وإطلاق الطاقة الأولى القادرة على تحريك المجتمع، والطاقة هنا هي طاقة الفكر والإبداع، وطاقة المعرفة والفن والدراية، وتربية المعلم هي وسيلة لإعداده فهو رأس كل تنمية في المجتمع، فنتاج هذا المعلم يتأثر بجملة تكوينه وبكامل شخصيته ونظرته للأمور، وهذه المهمة، مهمة تربية الإنسان المنتج، هي مهمة برامج إعداد المعلمين (عبد الدايم، 2001)، لذا يجب أن تلبي برامج إعداد المعلمين حاجة ومتطلبات الميدان. إلا أن هناك لوماً موجهاً نحو برامج إعداد المعلمين (Kilgo and Bruder, 1997 ؛أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، 2009)، نظراً لتركيزها على المعرفة واعتبارها معيارا للنجاح في ممارسة مهنة التدريس، مما أدى إلى قصور هذه البرامج في إحداث التغييرات المطلوبة والى خلل في المخرجات (Piper, 2007)، وهذا ما جعل الحاجة ملحة لتقويم البرامج في ضوء المستجدات التربوية.

فإذا ما أريد تحقيق مفهوم معلم المستقبل الناجح في أدائه التربوي والحصول على تعلم فعال للطلبة، فيتوجب تعريض هذا المعلم للمعارف والمهارات عن طريق برامج إعداد المعلمين، مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وهذا ما أكده (Lopes andTormenta, 2010) من أن زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة واقترانها بزيادة معايير التوقعات التربوية لمخرجات العملية التربوية تؤكد ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع الأصول التربوية ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل.

من هنا يبرز بوضوح دور كليات التربية في الجامعات باعتبارها أحد المصادر الأساسية لإعداد المعلم، وتتحدد مسئوليتها في إعداد المعلمين الإعداد الجيد للقيام بأدوارهم الإيجابية والمتجددة في ضوء التحديات العالمية المعاصرة Miller (Kilgo and Bruder, 1997; and Stayton, 2006) . بحيث لا يكون

هذا الإعداد داخل الكليات إعدادا علميا من الجوانب النظرية فحسب، بل يجب أن يشمل الجوانب العملية التطبيقية أيضا (Chang, Early, and Winton, 2005) وهي إذ تقوم بهذا الدور أصبح لزاما عليها أن تقوم برامجها باستمرار، وأن تستخدم نتائج التقويم في تطوير البرامج وتحسينها(Beck and Kosnik, 2002a) . ويعرف سكرفن (Scriven, 2001) التقويم بأنه إصدار حكم على جودة برنامج تربوي في ضوء جملة من المعايير الواضحة والمبررة. أما ورثن و ساندرز وفيتزباتريك (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, 1997) فيعرف التقويم على أنه: تحديد وتوضيح وتطبيق محكات مقبولة بغرض تحديد قيمة الشيء المقيم ونوعيته واستخداماته ومدى تأثيره وأهميته اعتماداً على تلك المحكات. ويرى كالاهان وكادويل (Callahan and Caldwell, 1997) أن إجراء التقييمات يستخدم لإصدار الأحكام حول برامج تعليمية معينة ضمن سياقات معينة. وأشارا إلى أن النتائج يمكن استخدامها لإثبات أن البرنامج يستحق المضي به أو لتحديد الحقول التي تحتاج إلى التحسين، ويكون تركيز التقييم قائماً على الاهتمامات ذات الصلة والتي يرغب المستفيدون بتناولها. وانطلاقا من التأكيد على جودة البرامج ونوعيتها، فان تقويم برامج إعداد المعلمين يعد أمرا مهما؛ للمحافظة على رفع مستوى أداء هذه البرامج، ويأتي في طليعة هذه البرامج برنامج إعداد معلم تربية الطفل، إذ انه يستمد أهميته من مرحلة الطفولة التي تعد من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته (Isenberg, 2000)، إذ يكون فيها أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه، الأمر الذي يجعل من السنوات الخمس الأولى أهم مرحلة في حياته، حيث تترك بصماتها على شخصيته، وتترك أثرها فيه طيلة حياته، وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمر يستحق العناية والتركيز المطلوب (Bowman, Donovan, Burns, 2000; Association for Childhood Education International, 1998; Saracho and Spodeck, 2007؛ القضاة والجوارنة، 2009). فإذا حرصنا على إعداد الطالب المعلم فإن ذلك سيسهم في تطويره مهنياً بعد التخرج، بما يرقى بمستوى جودة مخرجات العملية التعليمية والارتقاء بمستوى مرحلة رياض الأطفال وتطويرها (2008; Kuamoo, Miller, Fader, and Vincent, 2000).

وقد صنف ورثن وآخرون (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick,1997) نماذج تقويم للبرامج المختلفة إلى ستة نماذج هي:النموذج المعتمد على الأهداف،والنموذج المعتمد على الإدارة، والنموذج الموجه للمستهلك، والنموذج المعتمد على الخبرة، والنموذج المعتمد على التناقض، والنموذج المعتمد على المشاركة الطبيعية.وللتقويم نماذج متعددة، ولكل نموذج إيجابياته وله حدوده، وللمقوم الحرية في اختيار النموذج الذي يلائم احتياجاته وظروف التقويم .ولو نظرنا في نموذج ستفلبيم Stufflebeam لوجدناه يتكون من أربع مراحل أو أربعة عناصر رئيسه هي :السياق" البيئة"، المدخلات، العمليات، والمخرجات. وهذا يعنى انه لتقويم أي برنامج لابد من تقويم واقعه، ومدخلاته وعملياته ومخرجاته، لأنها تشكل مجالات التقويم. ولتقويم كل جزء من الأجزاء السابقة لابد من معرفة الغرض من التقويم، وبالتالي تتحدد الأساليب التي يمكن إتباعها لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها. وهذا ما تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة حيث يتم تقويم واقع برامج إعداد المعلم من وجهه نظر طلبة معلم تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وتأسيسا على ما سبق يتبين، أن احد ابرز الأمور التي تواجه وتنعكس على العملية التربوية، ما يتعلق منها بعملية إعداد معلم مرحلة رياض الأطفال، وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه، حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه (Recchia, Beck, Esposito and Tarrant, 2009) ونظرا لما يتمتع به هذا الموضوع من الأهمية، فقد حفل الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي بحثت في موضوعات مختلفة تناولت برامج تربية الطفل. فعلى سبيل المثال أجرت (إبراهيم، 2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر، من حيث مؤسسات وبرامج الإعداد في إطار نظام القبول والتقييم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقررات الدراسية لا تسهم في إعداد الطالبة بدرجة كافية لمهنة التدريس، ويرجع ذلك إلى أن الدراسة بالكلية يغلب عليها الطابع النظري وتفتقر إلى الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى أن البرنامج يبدو وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، تتم دراسة كل مادة دراسة فيه بصورة مستقلة عن المواد الأخرى.

وأجرى (فؤاد وعبد الموجود، 1998) دراسة هدفت إلى التعرف إلى معوقات الدراسة لدى الطالبات الملتحقات حديثا، والطالبات المقبلات على التخرج في شعبة الطفولة بكلية التربية بجامعة المنيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى احتواء المقررات الدراسية على بعض الموضوعات غير المرتبطة بتخصص الطفولة وغلبة الجوانب النظرية على الجوانب العملية، وعدم وضوح التطبيق العملي في مجال الطفولة، وعدم ترابط المقررات الدراسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ظهر على الساحة التربوية الاهتمام بإعداد المعلمين بحيث أصبح يتم في الجامعات، ووضعت له برامج متنوعة يعد كل منها المعلمين للتعليم في مرحلة معينة. ويأتي في مقدمة هذه البرامج برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم

التربوية في الجامعة الأردنية، والذي افتتح عام 1998/1997 ورغم أهمية هذا الحدث إلا انه لم تجر أية دراسة علمية لتقويم مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه، وبالتالي فان خصائص البرنامج لا تزال غير محددة تحديدا علميا، الأمر الذي يبقيها دراسة مهمة تحتاج إلى بحث علمي يحددها ويكشف خصائصها، فكثير من الجهود الحثيثة التي بذلت ولا تزال تبذل بتقويم برامج تربية المعلمين في مرحل التعليم، من اجل تحسين نوعية المعلم، إلا أن الحاجة إلى مثل هذه الجهود تزداد في مجال تربية معلمي الطفولة المبكرة، إذ تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية هادفة تزيد في أهميتها لبناء شخصية الفرد عن المراحل التعليمية الأخرى، وهي مرحلة تربوية متميزة، لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية، وسيكولوجيتها التعليمية الخاص بها. وتأسيسا على ما سبق جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لتقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما **واقع برنامج إعداد معلمي برنامج تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية؟**

ويتفرع عن هذا السؤال سبعة أسئلة هي:

1- ما التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج؟

2- ما فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس؟

3- ما مدى الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج؟

4- ما أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج؟

5- ما فاعلية طرائق التدريس والتقويم في البرنامج؟

6-ما الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي المقدمة للطالبات في البرنامج؟

7- ما مدى قدرة برنامج التربية العملية في تدعيم المهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة من وجهة نظر طالبات التربية العملية؟

السؤال الثاني: ما أهم المقترحات اللازمة لتطوير برنامج إعداد معلمي تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة تخصص تربية الطفل؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تقديمها مقترحات من شانها أن تفيد في تطوير برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في الجامعة الأردنية، من خلال تزويد القائمين عليه بتغذية راجعة إما لمتابعة السير بالبرنامج على الوجه القائم حاليا أو تعديل مدخلاته وعملياته وصولا إلى مخرجات أفضل وكفاية أعلى.

ومن حيث الأهمية البحثية، فان هذه الدراسة قد تفيد الباحثين المعنيين بتقويم البرامج التربوية، ومساعدتهم على إتباع منهجية تكشف الواقع وتعمل على تحسينه.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف لعدد من المصطلحات التي استخدمت في هذه الدراسة:

تقويم البرامج :عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج (الدوسري، 2004).

عملية جمع معلومات وبيانات عن مدخلات وعمليات ومخرجات برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية باستخدام الأداة التي أعدت لهذا الغرض، وذلك بهدف التعرف إلى نقاط القوة والضعف فيه.

برنامج إعداد معلمة تربية الطفل: البرنامج الذي يتضمن جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد المعلمة على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كمعلمة، ولأداء مسؤولياتها المهنية بصورة أكثر فعالية، بما يتضمنه من مكونات ثقافية وأكاديمية ومهنية (Carter, 1973).

برنامج إعداد معلمي تربية الطفل الذي تقدمه كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ومكون من (132) ساعة دراسية معتمدة، ويتضمن مجموعة من المساقات التي تشكل البرنامج.

معلمة الروضة:

المعلمة التي يتم إعدادها في كليات التربية ورياض الأطفال لمدة أربع سنوات دراسية لتأهيلها علمياً وتربوياً للعمل في روضات الأطفال لتقديم المعارف والخبرات والممارسات الملائمة نمائياً للأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف إلى ست سنوات (جوهر، 2006).

هي الطالبة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية التي يتم إعدادها لتقوم بتنشئة وتوجيه وتدريب الأطفال داخل رياض الأطفال.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- اقتصرت الدراسة على برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2010/2009.

- اقتصار عينة الدراسة على طالبات السنة الثانية والثالثة

والسنة الرابعة– المتوقع تخرجهن– من برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

– اشتملت أداة الدراسة على استبانة من إعداد الباحثين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، والبالغ عددهن (343) طالبة، وذلك حسب التقرير السنوي لإدارة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (121) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (40) طالبة، وتشكل هذه العينة ما نسبته (46.9%) تقريباً من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطوير استبانة تهدف إلى التعرف على آراء الطالبات عن واقع برنامج إعدادهن في تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني يشتمل على سؤال مفتوح لطالبات البرنامج عن أهم الحاجات اللازمة لتطوير برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. والجدول (1) يبين عدد فقرات الاستبانة موزعة على المجالات.

وقد نظم سلم الاستجابة لكل فقرة في ثلاثة تقديرات على النحو التالي: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية) وأعطيت الدرجات حسب الاستجابة (3، 2، 1). وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدريج من خلال طرح أعلى فئة من أدنى فئة وقسمة الناتج على وحدات التدريج (3– 1=2÷3= 0.66)، وإضافة ناتج القسمة إلى وحدات التدريج، واعتبار هذه النقاط معايير للحكم على متوسطات التقديرات لوحدات التدريج الثلاثة السابقة كما يلي: اقل من 1.66 بدرجة متدنية، من (1.67– 2.33) بدرجة متوسطة، 2.34 فما فوق بدرجة عالية.

وفي هذه الدراسة من أجل التوصل لمؤشرات الصدق الظاهري لمجالات وفقرات الاستبانة ، فقد تم عرضها بصورتها الأولية على محكمين من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم وتربية الطفل، في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وبناءً على ملاحظاتهم تم إعادة صياغة أو دمج أو حذف بعض الفقرات إما لتكرارها أو تصنيفها في بعد آخر، وتم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (85%) فأكثر من المحكمين، واعتبرت هذه الإجراءات دلالة صدق ظاهري للأداة.

كما تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، حيث تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة، وقد جاءت النتائج كما في الجدول (2).

وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

الجدول (1)

عدد فقرات الاستبانة موزعة على المجالات

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج.	9
2	فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس.	16
3	الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج.	30
4	أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج.	13
5	طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج.	7
6	طرائق التقويم المستخدمة في البرنامج.	8
7	الخدمات الإرشادية المقدمة في البرنامج.	12
8	المهارات التدريسية المكتسبة من البرنامج.	21
	المجموع	116

الجدول (2)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للأداة

الرقم	المجال	الاتساق الداخلي
1	التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج.	0.74
2	فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس.	0.82
3	الاستفادة النظرية والعملية من مساقات البرنامج.	0.86
4	أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج.	0.79
5	طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج.	0.87
6	طرائق التقويم المستخدمة في البرنامج.	0.84
7	الخدمات الإرشادية المقدمة في البرنامج.	0.83
8	المهارات التدريسية المكتسبة من البرنامج.	0.80

إجراءات الدراسة:

بعد وضع الأداة في صورتها النهائية تم تطبيقها على عينة الدراسة، وقد استجاب على الاستبانة جميع أفراد العينة، ثم جمعت البيانات وحللت إحصائياً بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتوصل إلى النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية:

السؤال الأول: ما **واقع برنامج إعداد معلمي برنامج تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية؟** وتفرع عن هذا السؤال سبعة أسئلة هي:

1- ما التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج، ويبين الجدول (3) ذلك.

يلاحظ من الجدول (3) أن الفقرات التي نصت على" تفتح مكتبة الكلية أبوابها لفترات مناسبة للطلبة يوميا" و"الحجرات الدراسية مناسبة لعدد الطلبة" قد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة موافقة عالية، في حين احتلت الفقرات التي نصت على أن "عدد أجهزة الحاسوب يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها" و"الحجرات الدراسية مزودة بالوسائل التكنولوجية اللازمة"، المراتب الخيرة ضمن درجة موافقة متدنية. أما بالنسبة للمجال ككل فقد كانت استجابة أفراد العينة عليه ضمن درجة موافقة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعداد الطلبة الذين يقبلون في ازدياد مع بقاء عدد أجهزة الحاسوب والمختبرات كما هو دون مراعاة لزيادة عدد الطلبة، كما قد يعود بأن كلية التربية يوجد بها تخصصات متعددة، وجميع الطلبة في هذه التخصصات يرتادون عدداً محدوداً من مختبرات الحاسوب، إما لغايات التسجيل أو البحث. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (قطناني، 2005) بأن أعداد الحواسيب لا يتناسب مع عدد الطلبة المرتادين لها. فكلية العلوم التربوية تضم (3) مختبرات تحتوي على (126) حاسوبا لاستخدام جميع التخصصات في الكلية ومتصلة بالانترنت، وهناك مختبران يضمان (4) أجهزة حاسوب لأغراض تعليمية.

2- ما فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس، ويبين الجدول (4) ذلك.

يلاحظ من الجدول (4) أن الفقرات التي نصت على" توزيع الخطط الدراسية لجميع المساقات في بداية كل فصل على الطلبة" و"الخطط الدراسية توضح ما هو مطلوب من الطالب من واجبات ومهام"، و"الخطة الدراسية توضح محتوى المقرر الدراسي" و" تحتوي الخطط الدراسية على مراجع حديثة باللغتين العربية والأجنبية" و" أهداف الخطط الدراسية للمساقات الدراسية واضحة" و" اطلاع الطلبة على نتائج اختباراتهم أولاً بأول" و" تشجيع المناقشات التي تجري بالمحاضرة "، قد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة موافقة عالية، ولعل في التوصل إلى هذه النتيجة ما يبررها، من حيث تركيز الجامعة الأردنية على إتباع نهج جديد في استقطاب أعضاء هيئة تدريس متخصصين ومتفهمين لأدوارهم الجديدة (مخططا وموصلا ومسهلا ومقوماً ومتابعاً للمواقف التعليمية)، فالمستحدثات التربوية غيرت ادوار

المدرس، حيث أصبح عضو هيئة التدريس مطالباً بممارسة العديد من الأدوار للارتقاء بمستوى العملية التعليمية ككل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحلبي وسلامة، 2004) أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بكفايات عالية ولديهم القدرة على القيام بمهنة التدريس. في حين احتلت الفقرات التي نصت على "مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" و"توفير تغذية راجعة للطلبة بعد عملية التقييم" المراتب الأخيرة ضمن درجة موافقة متدنية. أما بالنسبة للمجال ككل فقد كانت استجابة أفراد العينة عليه ضمن درجة موافقة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعداد الطلبة في المحاضرات يزيد أحيانا عن الحد المطلوب مما يعيق عضو هيئة التدريس من التعرف على قدرات الطلبة وبالتالي مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى كثرة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس، وما يتحمله من أعباء ومهمات ومتطلبات على صعيد ممارسته لمهنة التدريس فهو مطالب بالتدريس والإشراف وإجراء بحوث الأمر الذي قد لا يوفر له الوقت الكافي لتوفير تغذية راجعة للطلبة بعد عملية التقييم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده (أبو لبدة، 1988) إلى أن قياس عبء العمل والتدريس في الجامعة هو مشكلة تعاني منها هذه المؤسسات. وهذا ما تؤكد عليه الدراسات العالمية والتي تشير إلى أن جودة التعليم الجامعي يتأثر بمدى مناسبة القاعات التدريسية والدعم الفني المتوفر لدى أعضاء الهيئة التدريسية الذي بدوره يساعدهم في القيام بجميع مسؤولياتهم التدريسية والبحثية (Wright, Horn, and Yao, Sanders; 2006; 1997).

3- **ما مدى الاستفادة النظرية والعملية لمساقات البرنامج؟**

للإجابة عن الشق الأول من السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بالاستفادة النظرية والعملية لمساقات البرنامج الإجبارية، ويبين الجدول (5) و(6) ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في البرنامج وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
9	تفتح مكتبة الكلية أبوابها لفترات مناسبة للطلبة يوميا.	2.45	0.64	عالية	1
6	الحجرات الدراسية مناسبة لعدد الطلبة.	2.42	0.60	عالية	2
4	تفي قواعد البيانات الالكترونية في الجامعة باحتياجاتنا.	2.09	0.62	متوسطة	3
1	عدد مختبرات الحاسوب في الكلية مناسب ويفي باحتياجاتنا.	1.98	0.66	متوسطة	4
8	تعكس اختيارات المكتبة في الكلية احتياجاتي كطالب تخصص تربية الطفل (المراجع العربية والأجنبية حديثة).	1.96	0.68	متوسطة	5
5	الحجرات الدراسية مريحة.	1.93	0.58	متوسطة	6
3	يوجد مشغل للوسائل التعليمية في الكلية يفي باحتياجاتنا (أفلام ووسائل ومعدات تعليمية).	1.75	0.74	متوسطة	7
7	الحجرات الدراسية مزودة بالوسائل التكنولوجية اللازمة.	1.66	0.64	متدنية	8
2	عدد أجهزة الحاسوب يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها.	1.30	0.51	متدنية	9
المجال ككل		1.94	0.36	متوسطة	-

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
1	توزيع الخطط الدراسية لجميع المساقات في بداية كل فصل على الطلبة.	2.75	0.52	عالية	1
2	الخطط الدراسية توضح ما هو مطلوب من الطالب من واجبات ومهام.	2.55	0.63	عالية	2
4	الخطة الدراسية توضح محتوى المقرر الدراسي.	2.54	0.54	عالية	3
5	تحتوي الخطط الدراسية على مراجع حديثة باللغتين العربية والأجنبية.	2.51	0.62	عالية	4
3	أهداف الخطط الدراسية للمساقات الدراسية واضحة.	2.43	0.64	عالية	5
13	اطلاع الطلبة على نتائج اختباراتهم أول بأول.	2.42	0.65	عالية	6
11	تشجيع المناقشات التي تجري بالمحاضرة.	2.34	0.65	عالية	7
6	الالتزام بمحتوى الخطة الدراسية للمساق.	2.26	0.66	متوسطة	8
9	التمكن من المادة التعليمية.	2.24	0.56	متوسطة	9
8	الالتزام بإنهاء المساق في وقته المحدد.	2.22	0.61	متوسطة	10
7	الوضوح في عرض المادة التعليمية.	2.19	0.52	متوسطة	11
10	الالتزام بالساعات المكتبية لمقابلة الطلبة.	2.10	0.76	متوسطة	12
16	تقبل واحترام الطلبة.	2.10	0.66	متوسطة	12
14	تصحيح الواجبات وإعادتها للطلبة ضمن فترة زمنية محددة.	2.03	0.64	متوسطة	14
15	توفير تغذية راجعة للطلبة بعد عملية التقييم.	1.92	0.61	متوسطة	15
12	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	1.88	0.69	متوسطة	16
المجال ككل		2.28	0.32	متوسطة	–

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاستفادة لمساقات البرنامج الإجبارية وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتباً ترتيباً تنازلياً

الرقم في الأداة	مساقات البرنامج الإجبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
6	الأسرة وتربية الطفل .	2.57	0.59	عالية	1
1	النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل.	2.47	0.55	عالية	2
5	مناهج رياض الأطفال.	2.45	0.65	عالية	3
7	المواد التعليمية للأطفال.	2.44	0.59	عالية	4
16	اللعب وتربية الطفل .	2.42	0.61	عالية	5
11	مشكلات طفل الروضة.	2.40	0.63	عالية	6
12	تربية عملية (1).	2.37	0.60	عالية	7
2	النمو اللغوي والمعرفي للطفل.	2.33	0.60	متوسطة	8
15	تربية عملية(2).	2.33	0.62	متوسطة	8
13	تنظيم بيئة التعلم.	2.32	0.67	متوسطة	10
18	قضايا معاصرة في تربية الطفل.	2.28	0.75	متوسطة	11
3	تقويم نمو الطفل.	2.25	0.62	متوسطة	12
14	تنمية مهارات التفكير .	2.23	0.64	متوسطة	13
9	أدب الأطفال.	2.21	0.71	متوسطة	14

4	مدخل إلى تربية الطفل.	2.19	0.71	متوسطة	15
8	المفاهيم العلمية والرياضية.	2.18	0.66	متوسطة	16
10	برامج تربية الطفل.	2.15	0.70	متوسطة	17
17	مهارات لغوية.	2.08	0.70	متوسطة	18
المجال ككل		2.15	0.35	متوسطة	–

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاستفادة العملية لمساقات البرنامج الإجبارية وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
7	المواد التعليمية للأطفال.	2.52	0.55	عالية	1
6	الأسرة وتربية الطفل .	2.33	0.68	متوسطة	2
12	تربية عملية (1).	2.32	0.57	متوسطة	3
15	تربية عملية (2).	2.32	0.61	متوسطة	3
16	اللعب وتربية الطفل .	2.25	0.65	متوسطة	5
11	مشكلات طفل الروضة.	2.24	0.68	متوسطة	6
5	مناهج رياض الأطفال .	2.24	0.70	متوسطة	6
3	تقويم نمو الطفل.	2.21	0.62	متوسطة	8
13	تنظيم بيئة التعلم.	2.17	0.69	متدنية	9
2	النمو اللغوي والمعرفي للطفل.	2.15	0.66	متوسطة	10
1	النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل.	2.13	0.76	متوسطة	11
8	المفاهيم العلمية والرياضية.	2.09	0.67	متوسطة	12
18	قضايا معاصرة في تربية الطفل.	2.09	0.73	متوسطة	12
14	تنمية مهارات التفكير .	2.06	0.63	متوسطة	14
17	مهارات لغوية.	2.01	0.61	متوسطة	15
9	أدب الأطفال.	2.01	0.71	متوسطة	15
4	مدخل إلى تربية الطفل.	1.98	0.71	متوسطة	17
10	برامج تربية الطفل.	1.96	0.64	متوسطة	18
المجال ككل		2.21	0.27	متوسطة	–

يلاحظ من الجدول (5) أن أكثر مساقات البرنامج الإجبارية التي استفاد منها أفراد العينة بدرجة عالية من الناحية النظرية هي: الأسرة وتربية الطفل، النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل، مناهج رياض الأطفال، المواد التعليمية للأطفال، في حين كانت تقديراتهم لمساقات مهارات لغوية، برامج تربية الطفل، المفاهيم العلمية والرياضية، مدخل إلى تربية الطفل، بأنها متوسطة. كما يلاحظ من الجدول (6) أن أكثر مساقات البرنامج الإجبارية التي استفاد منها أفراد العينة بدرجة عالية من الناحية العملية هي المواد التعليمية للأطفال، تلتها مساقات الأسرة وتربية الطفل، والتربية العملية (1)، والتربية العملية (2)، واللعب وتربية الطفل، بدرجة متوسطة. في حين احتلت مساقات برامج تربية الطفل، ومدخل إلى تربية الطفل، وأدب الأطفال، ومهارات لغوية، المراتب الأخيرة ضمن درجة موافقة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بميل الطلبة لتقدير المساقات ذات الطبيعة العملية والتطبيقية لكونها تقدم لهم ما يحتاجونه عند ممارسة المهنة وتساعد على ترجمة ما تم تعلمه إلى ممارسات واقعية، كما تعزى هذه النتيجة المتعلقة بالمحتوى النظري والعملي للمساقات إلى أن الطلبة يشعرون بعدم كفاية في الجانب العملي لبعض المساقات، وان تأجيل هذه المتطلبات العملية إلى آخر مرحلة في البرنامج، يفقدها جزءا من معناها وأهميتها وجدواها، وان الجانب التطبيقي لا بد أن يدعم، وبصورة اكبر من خلال جميع المساقات. وتتفق هذه

النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، 2002) وهو أن مساقات البرنامج لا تسهم في أعداد الطالب بدرجة كافية لمهنة التدريس، ويرجع ذلك إلى غلبة الجانب النظري فيها على الجانب العملي، إضافة إلى أن البرنامج يبدو كأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، تتم دراسة كل مادة دراسية بصورة مستقلة عن المواد الأخرى. تعتبر تجربة التدريب العملي الميداني من أهم التجارب القيمة التي يفترض أن يتعرض لها طلبة تخصص تربية الطفل. وينادي الأدب العالمي بضرورة انخراط طلبة كليات التربية بشكل عام وطلبة تربية الطفل على وجه التحديد في العمل الميداني منذ بداية حياتهم الجمعية لما لهذه الخبرات من انعكاسات إيجابية على واقع مهنتهم المستقبلية (Beck, and Kosnik, 2002; Fairbanks, Freedman, and Kahn, 2000; Wang, (2001. وبالنسبة لمساقات البرنامج الاختيارية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الاستفادة النظرية والعملية لمساقات البرنامج الاختيارية، ويبين الجدولان (7) و(8) ذلك.

يلاحظ من الجدول (7) أن أكثر مساقات البرنامج الاختيارية التي استفاد منها أفراد العينة بدرجة عالية من الناحية النظرية هي: تربية رياضية، طرائق التدريس للصفوف الأولى، التدخل المبكر، برامج الأطفال المحوسبة. في حين كانت تقديراتهم لمساقات التربية الصحية للطفل، تربية فنية وموسيقية، البحث الإجرائي، بأنها قليلة. وقد يعود هذا التقدير المتوسط لهذه المساقات لغياب التطبيقات العملية لها في الميدان. كما يلاحظ من الجدول (8) أن أكثر مساقات البرنامج الاختيارية التي استفاد منها أفراد العينة بدرجة عالية من الناحية النظرية هي: الإدارة الصفية، الإدارة الصفية، التدخل المبكر، الدراما والمسرح في التعليم. في حين كانت تقديراتهم لمساقات الصحة النفسية، تربية رياضية، تربية فنية وموسيقية، بأنها قليلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة الطلبة في تقدير المساقات ذات الطبيعة العملية والتطبيقية لكونها تقدم لهم ما يحتاجونه عند ممارسة المهنة وتساعد على ترجمة ما تم تعلمه إلى ممارسات واقعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Chang, Early, and Winton, 2005) بأن لا يكون الإعداد داخل الكليات إعدادا علميا من الجوانب النظرية فحسب، بل يجب أن يشمل الجوانب العملية التطبيقية أيضا. هذا وتشير الدراسات، إلى أن عنصر الإعداد العملي والخبرة الميدانية لطلبة كليات التربية تعد من أهم العناصر التي يجب أن يخطط لها تبعاً للأساليب التربوية الجدلية ويتم تنفيذها في مؤسسات تربوية فاعلة (Hill, and Brodin, 2004; Haigh, and Tuck, 1999; .(Kennedy, 2006

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاستفادة لمساقات البرنامج النظرية الاختيارية وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	مساقات البرنامج الاختيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
5	تربية رياضية.	2.43	0.77	عالية	1
1	طرائق التدريس للصفوف الأولى.	2.39	0.55	عالية	2
12	التدخل المبكر .	2.38	0.73	متوسطة	3
8	برامج الأطفال المحوسبة.	2.37	0.74	متوسطة	4
10	التربية البيئية للطفل.	2.35	0.75	متوسطة	5
9	الدراما والمسرح في التعليم.	2.33	0.76	متوسطة	6
4	الإدارة الصفية.	2.30	0.77	متوسطة	7
6	الصحة النفسية .	2.29	0.80	متوسطة	8
11	تربية الأطفال في الإسلام .	2.26	0.74	متدنية	9
2	التربية الصحية للطفل.	2.20	0.79	متدنية	10
3	تربية فنية وموسيقية.	2.18	0.80	متدنية	11
7	البحث الإجرائي.	2.16	0.71	متدنية	12
المجال ككل		2.16	0.48	متوسطة	–

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الاستفادة العملية لمساقات البرنامج الاختيارية وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	مساقات البرنامج الاختيارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
4	الإدارة الصفية.	2.46	0.68	عالية	1
12	التدخل المبكر .	2.45	0.74	عالية	2
9	الدراما والمسرح في التعليم.	2.43	0.62	متوسطة	3
7	البحث الإجرائي.	2.39	0.72	متوسطة	4
8	برامج الأطفال المحوسبة.	2.35	0.66	متوسطة	5
11	تربية الأطفال في الإسلام .	2.34	0.76	متوسطة	6
10	التربية البيئية للطفل.	2.34	0.74	متوسطة	7
2	التربية الصحية للطفل.	2.29	0.80	متوسطة	8
1	طرائق التدريس للصفوف الأولى.	2.28	0.64	متدنية	9
6	الصحة النفسية.	2.28	0.75	متدنية	10
5	تربية رياضية.	2.24	0.71	متدنية	11
3	تربية فنية وموسيقية.	2.13	0.76	متدنية	12
المجال ككل		2.19	0.20	متوسطة	-

4- ما مدى أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج، ويبين الجدول (9) ذلك.

يلاحظ من الجدول (9) أن الفقرات التي نصت على "تترابط الموضوعات ضمن نفس محتوى المقرر" و"يتوافق محتوى المقررات الدراسية مع أهدافها." قد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة موافقة متوسطة. في حين احتلت الفقرات التي نصت على "يرتبط محتوى المقررات النظرية بالجانب التطبيقي لها" و" يؤكد محتوى المقررات الدراسية مبدأ الوظيفية (ربط محتوى التعليم بالحياة)" المراتب الخيرة ضمن درجة موافقة متدنية. أما بالنسبة للمجال ككل فقد كانت استجابة أفراد العينة عليه ضمن درجة موافقة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Jenkins, et al., 2002). من أن برامج إعداد المعلمين لا تهتم بحاجة الطالب/ المعلم إلى تطبيق المعارف التي يتلقاها في المقررات النظرية في قاعات الدروس تحت إشراف عضو هيئة التدريس، حيث أشار (Van, 2002) إلى أن الاتجاه الجديد في فلسفة أنموذج إعداد المعلم تمثل في تغيير فلسفي مهم يجعل إعداد المعلم يختلف عن الأنموذج التقليدي، فالأنموذج الجديد يهتم بالعمل على التكامل النظري والعملي في عملية الإعداد.

5- ما فاعلية طرائق التدريس والتقويم في البرنامج؟

للإجابة عن الشق الأول من السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال المتعلق بفاعلية طرائق التدريس، ويبين الجدول (10) ذلك.

يلاحظ من الجدول (10) أن أكثر طرائق التدريس استخداما في التدريس هي طريقة المحاضرة، والمحاضرة مع المناقشة، فقد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة موافقة عالية. في حين كانت اقل طرائق التدريس استخداما في التدريس عرض وسائل سمعية، بصرية، أفلام، والمناقشة ضمن مجموعات ضمن درجة موافقة متدنية. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن تزايد عدد الطلبة في كل شعبة هو المسؤول عن أساليب التدريس التلقينية، وبالتالي يصعب على عضو هيئة التدريس استخدام طرائق تدريس حديثة في ظل تزايد أعداد الطلبة، مع وجود خطة دراسية للمساق في الوقت نفسه، يجب تغطيتها أثناء الفصل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ديفز وآخرون (Davis et al., 2003) إلى أن برامج إعداد المعلم لا زالت تتبع طرائق التدريس التقليدية، وتتجاهل طرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية المعلم. وهذا ما أكده (Grant, 2001) إلى أن هناك حاجة لإتباع طرائق تدريس حديثة من اجل جذب طلبة مؤهلين لمهنة التعليم، وذلك استجابة للراغبين بأساليب الحياة المتنوعة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (ناصر، 2006) من أن طرائق التدريس التقليدية أكثر استخداما في تدريس مقررات برامج إعداد المعلمين.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهمية محتوى المقررات الدراسية في البرنامج وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	محتوى المقررات الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
12	تترابط الموضوعات ضمن نفس محتوى المقرر.	2.33	0.58	متوسطة	1
2	يتوافق محتوى المقررات الدراسية مع أهدافها.	2.25	0.56	متوسطة	2
10	تناسب صعوبة محتوى المقررات الدراسية قدراتي العقلية.	2.21	0.64	متوسطة	3
1	يلبي محتوى المقررات حاجاتي واهتماماتي في التخصص.	2.21	0.51	متوسطة	3
4	يقدم محتوى المقررات المبادئ الأساسية والنظريات التي احتاجها.	2.20	0.61	متوسطة	5
13	يسهم محتوى المقررات الدراسية في تحقيق أهداف برنامج تربية الطفل.	2.20	0.64	متوسطة	5
6	يتصف محتوى المقررات الدراسية بالتكامل ليخدم بعضها بعضاً.	2.13	0.68	متوسطة	7
5	يرتبط محتوى المقررات بعملي في تعليم الأطفال.	2.09	0.69	متوسطة	8
11	يراعي محتوى المقررات الدراسية خبرات الطالب السابقة.	2.08	0.71	متوسطة	9
9	تثري مفردات محتوى المقررات الدراسية مهارات التفكير العليا لدي.	2.04	0.63	متوسطة	10
3	يواكب محتوى المقررات التطورات العلمية المحلية والعالمية.	1.93	0.63	متوسطة	11
8	يؤكد محتوى المقررات الدراسية مبدأ الوظيفية (ربط محتوى التعليم بالحياة).	1.92	0.66	متوسطة	12
7	يرتبط محتوى المقررات النظرية بالجانب التطبيقي لها.	1.88	0.36	متوسطة	13
المجال ككل		2.11	0.27	متوسطة	–

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فاعلية طرائق التدريس في البرنامج وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	طرائق التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
1	المحاضرة فقط.	2.41	0.64	عالية	1
2	المحاضرة مع المناقشة.	2.40	0.54	عالية	2
3	مناقشة صفية فقط.	1.71	0.70	متوسطة	3
6	المشروع.	1.62	0.64	متدنية	4
7	عروض تطبيقية.	1.61	0.67	متدنية	5
4	مناقشة ضمن مجموعات.	1.55	0.60	متدنية	6
5	عرض وسائل سمعية، بصرية، أفلام.	1.38	0.65	متدنية	7
المجال ككل		1.81	0.31	متوسطة	–

أما بالنسبة للشق الثاني من السؤال فقد تبين أن أكثر طرائق التقويم استخداما في التدريس هي الاختبارات الموضوعية (اختيار من متعدد، صح وخطأ، أسئلة التكميل)، والمشاريع والتقارير، فقد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة

موافقة عالية ومتوسطة. في حين كانت أقل طرائق التقويم استخداما في التدريس الاختبارات الشفهية، والاختبارات الأدائية ضمن درجة موافقة متدنية. أما بالنسبة للمجال ككل فقد كانت استجابة أفراد العينة عليه ضمن درجة موافقة متوسطة ويبين الجدول (11) ذلك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تزايد أعداد الطلبة في البرنامج، وزيادة الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي ينعكس سلبا على طرائق تقويم الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Al-Al-Smadi, 1999؛ إبراهيم، 2000) إلى غالبية استخدام الأسئلة الموضوعية في التقييم، كما تتفق إلى ما أشار إليه (Conderman and Katsiyannis, 2001) إلى أن ممارسات التقييم التقليدية التي تستخدم الورقة والقلم لا زالت هي الطرائق السائدة في تقييم الكفايات المعتمدة على الأداء في بعض برامج إعداد المعلمين، بينما تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة (الغزيوات، 2001؛ ناصر، 2006) التي أكدت على استخدام أساليب حديثة في تقويم الطلبة.

6- ما الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي المقدمة للطالبات في البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال فاعلية الخدمات المتعلقة بأداء أعضاء هيئة التدريس، ويبين الجدول (12) ذلك.

يلاحظ من الجدول (12) أن الفقرات التي نصت على" عرفت مسبقاً ماذا سيقدم لنا في البرنامج من خدمة وفائدة " و" يتم تزويدنا بخدمات إرشادية باستمرار" قد احتلت المراتب الأولى ضمن درجة موافقة متوسطة. في حين احتلت الفقرات التي نصت على " يوفر البرنامج معلومات عن الوظائف المتاحة لخريجيها " و"يحصل المتعلمون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بمشاكل وقضايا التحصيل "المتدني" المراتب الأخيرة ضمن درجة موافقة متدنية. أما بالنسبة للمجال ككل فقد كانت استجابة أفراد العينة عليه ضمن درجة موافقة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى أن الجامعات بشكل عام لا تلتفت إلى إرشاد طلبتها إلى أهمية التخصص وما الوظائف المستقبلية التي يحتاجها سوق العمل. وتؤكد الدراسات أهمية إرشاد طلبة الجامعات إرشاداً نفسياً وأكاديمياً ومهنياً يترتب على ذلك الأثر الإيجابي في تحصيلهم الأكاديمي إضافة إلى المساهمة في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم المستقبلية (Grubb, 2001; Cabrera, and La Nasa, 2000; Cabrera, La Nasa, and Burkum, 2001).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فاعلية طرائق التقويم في البرنامج وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً.

الرقم في الأداة	طرائق التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
1	الاختبارات الموضوعية (اختيار من متعدد، صح وخطأ، أسئلة التكميل).	2.68	0.52	عالية	1
7	مشاريع وتقارير.	2.33	0.72	متوسطة	2
5	البحث في موضوع معين وعرضه.	2.10	0.66	متوسطة	3
8	واجبات باستخدام الحاسوب.	2.03	0.73	متوسطة	4
6	البحث في موضوع معين بدون عرضه.	1.89	0.70	متوسطة	5
2	الاختبارات المقالية.	1.80	0.57	متوسطة	6
4	الاختبارات الأدائية.	1.47	0.57	متدنية	7
3	الاختبارات الشفهية.	1.23	0.51	متدنية	
المجال ككل		1.93	0.27	متوسطة	-

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	الخدمات الإرشادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
1	عرفت مسبقاً ماذا سيقدم لنا في البرنامج من خدمة وفائدة.	1.89	0.60	متوسطة	1
2	يتم تزويدنا بخدمات إرشادية باستمرار.	1.81	0.71	متوسطة	2
5	يتم توجيهنا بعد كل تقييم لتحسين مستوى أدائنا.	1.81	0.76	متوسطة	2
6	توجد خطة توعية بالبرنامج واضحة لنا كطلبة تخصص تربية الطفل.	1.77	0.74	متوسطة	4
10	يساهم أعضاء هيئة التدريس في حل المشكلات التي تواجه الطلبة في البرنامج.	1.75	0.65	متوسطة	5
3	المرشدون على علم ودراية بخصائصنا واحتياجاتنا.	1.71	0.69	متوسطة	6
11	الخدمات الإرشادية المقدمة لنا في البرنامج مناسبة وكافية.	1.58	0.64	متدنية	7
4	يوفر لنا البرنامج مرشد اجتماعي.	1.55	0.70	متدنية	8
9	أتلقى خدمات إرشادية خاصة تتعلق بقضاياي ومشكلاتي الخاصة.	1.55	0.66	متدنية	8
7	هناك لقاءات منظمة بيننا وبين المرشدين في الكلية.	1.54	0.73	متدنية	10
8	يحصل المتعلمون ذوي التحصيل المتدني على خدمات توجيه وإرشاد ذات علاقة بمشاكل وقضايا التحصيل المتدني.	1.51	0.65	متدنية	11
12	يوفر البرنامج معلومات عن الوظائف المتاحة لخريجيها.	1.45	0.64	متدنية	12
المجال ككل		1.67	0.45	متوسطة	-

7- ما مدى قدرة برنامج التربية العملية في تدعيم المهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة من وجهة نظر طالبات التربية العملية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال مهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة، ويبين الجدول (13) ذلك.

يلاحظ من الجدول (13) أن تقديرات افراد العينة عالية بخصوص مهارات تنويع الأهداف في المجالات المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، والاستماع لتساؤلات الأطفال ومناقشتهم، والالتزام أخلاقيات مهنة التدريس، وصياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية ولغوية مناسبة، وربط المادة الدراسية بالواقع الذي يعيشه الطفل.وهذا يدل على قدرة برنامج التربية العملية في تدعيم المهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم، 2000؛ والياسين، 2003). وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على برنامج التربية العملية يركزون على ترجمة المواد النظرية التي تعلمها الطالب إلى مهارات عملية، وهذا يدل على أن برنامج التربية العملية يعد من أهم نقاط القوة في البرنامج في إكساب الطالب المهارات اللازمة للممارسة مهنة التدريس. أما بالنسبة لمهارات الإفادة الكاملة من البرنامج الزمني اليومي (استثمار الوقت بكفاءة)، والمقارنة بين برامج رياض الأطفال المتنوعة، وتوظيف أساليب طرح الأسئلة بطرائق مناسبة فقد بينت النتائج أن تقديرات أفراد العينة بخصوصها كانت متوسطة، وقد يعود السبب إلى قلة تركيز البرنامج على هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الصائغ، 2003) من أن هناك قصوراً في إعداد المعلمين في كليات التربية من حيث عدم قدرة البرنامج على تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو استثمار الوقت.

السؤال الثاني: ما أهم الحاجات اللازمة لتطوير برنامج إعداد معلمي تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية؟

بالنسبة لأهم الحاجات اللازمة لتطوير برنامج إعداد معلمي تخصص تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، فقد تم تلخيصها بالجدول (14) حسب تكرارها من قبل أفراد العينة.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة وللمجال ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبا تنازلياً

الرقم في الأداة	المهارات المكتسبة اللازمة لممارسة المهنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الرتبة
3	تنويع الأهداف في المجالات المختلفة.	2.68	0.52	عالية	1
16	مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.	2.67	0.47	عالية	2
14	الاستماع لتساؤلات الأطفال ومناقشتهم.	2.63	0.58	عالية	3
15	الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس.	2.63	0.58	عالية	3
2	صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية ولغوية مناسبة.	2.60	0.54	عالية	5
5	ربط المادة الدراسية بالواقع الذي يعيشه الطفل.	2.53	0.59	عالية	6
6	توظيف طرائق وأساليب تدريسية متنوعة.	2.48	0.50	عالية	7
17	توظيف التكامل بين المواد المختلفة.	2.45	0.55	عالية	8
4	تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تثير دافعية الأطفال للتعلم.	2.45	0.59	عالية	8
8	تنويع أساليب التعزيز.	2.45	0.67	عالية	8
7	تطوير واستخدام وسائل تعليمية مناسبة للأطفال.	2.43	0.54	عالية	11
9	تطوير أنشطة صفية تتلاءم مع اهتمامات وقدرات الأطفال.	2.38	0.66	عالية	12
1	إعداد خطط دراسية يومية وفصلية وسنوية.	2.35	0.66	عالية	13
18	كيفية التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية.	2.30	0.60	متوسطة	14
20	تقديم التغذية الراجعة المناسبة للأطفال.	2.28	0.67	متوسطة	15
21	استخدام أدوات تقويم متنوعة تتوافق والأهداف.	2.25	0.70	متوسطة	16
13	تنويع أشكال التفاعل الصفي.	2.23	0.66	متوسطة	17
10	تشجيع أنماط التفكير المختلفة لدى الأطفال.	2.23	0.64	متوسطة	17
12	توظيف أساليب طرح الأسئلة بطرق مناسبة.	2.23	0.66	متوسطة	19
19	المقارنة بين برامج رياض الأطفال المتنوعة.	2.17	0.59	متوسطة	20
11	الإفادة الكاملة من البرنامج الزمني اليومي (استثمار الوقت بكفاءة).	2.12	0.51	متوسطة	21
المجال ككل		2.40	0.35	عالية	–

الجدول (14)

أهم الحاجات اللازمة لتطوير برنامج تخصص تربية الطفل

الرقم	الحاجة	نسبة التكرار
.1	الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.	%41
.2	توظيف التقنية الحديثة في قاعات المحاضرات.	%30
.3	اقتراب المساقات الدراسية من الواقع المعاش في الصف.	%25
.4	مناهج ورؤية جديدة لطرائق التعامل مع الطفل.	%20
.5	زيادة عدد الساعات المخصصة للتربية العملية.	%17
.6	إتباع أساليب تقويم حديثة.	%13

يلاحظ من اقتراحات أفراد العينة أنها تركز على الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري، وتوظيف التقنية الحديثة في قاعات المحاضرات، واقتراب المساقات الدراسية من الواقع المعاش في الصف. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه(Willis and Montes, 2002) من أن مؤسسات إعداد المعلم تحتاج إلى التعاون الكبير من قبل القائمين على العملية التعليمية من اجل تهيئة الطلبة لمجتمع قائم على التقنية. يعتبر تحديد احتياجات الطلبة أولى الخطوات اللازمة لتحسين مستوى برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية، ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن من أهم احتياجات طلبة هذا التخصص هي زيادة فرص التعرض للخبرات الميدانية.

المراجع

إبراهيم، انتصار، 2000، تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر. مجلة عالم التربية، (2): 23-31.

أبو لبدة، عثمان إبراهيم، 1988، عبء العمل والتدريس لمدرس الجامعة. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، ع (7)، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق.

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، 2009، مؤتمر برامج المعلمين على مفترق طرق، تحسين برامج إعداد المعلمين: ماذا تقترح الدراسات والدلائل؟ عمان، الأردن.2009/6/18.

جوهر، سلوى، 2006، اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت.

درويش، عطا وحرب، 2009، مدى التكامل بين الإعداد النظري والإعداد العملي للمعلمين في جامعة الأزهر بغزة . مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، العدد 42.

الدوسري، راشد حماد، 2004، القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر.

فؤاد، علي ناصر وعبد الموجود، 1998، معوقات الدراسة لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة بكلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، (4): 240 – 278.

قطناني، هيام، 2005، تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية. اطروحة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كاظم، احمد كاظم، 1997، برامج إعداد المعلم في القرن الواحد والعشرين، الجمعية المصرية للمناهج والتدريس. المؤتمر العملي التاسع، ص: 159.

ناصر، يونس، 2006، مؤسسات تأهيل المعلم: المعطيات- التحديات- التطلعات. ندوة حول مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب المعلمين في أثناء العمل المنعقدة في بنغازي.المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. طرابلس 6-8 نوفمبر.

اليونسكو، منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والفنون، 1995، ندوة التربية العملية، خلاصة ورشة عمل المؤتمر التربوي العربي الرابع: إعداد وتربية المعلم العربي، الجامعة الأردنية، عمان.

Al- Smadi,Y. 1999. *Evaluation of the "class-teacher" pre-service teacher education program at the University of Jordan*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sussex, Brighton, UK.

Association for Childhood Education International. 1998. *Preparation of early childhood education teachers.* ACEI position paper, Olney, MD. Available online at: http://www.udel.edu/bateman/acei/prepec.htm (accessed 27 May 2010).

Banks, J. 1996. *Multicultural education, transformative knowledge and action.* New York: Teachers College Press.

Beck, C. and Kosnik, C. 2002a. Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26*(3), 207-224.

Bowman, B., Donovan, M. and Burns, S. (Eds). 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers* (Washington, DC, National Research Council). Available online at: http://books.nap.edu/books/0309068363/html/261.html

Cabrera, A. F. and La Nasa, S. M. 2000. Understanding the College-Choice Process. In A. F. Cabrera and S. M. La Nasa (eds). *Understanding the College Choice of Disadvantaged Students* (pp. 5-22). New Directions for Institutional Research. Number 107. Jossey-Bass Publishers.

Cabrera, A. F., La Nasa, S. M., and Burkum, K, R. 2001. *Pathways to a four-year degree: The higher education*

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية.
2. توفير العدد الكافي والمناسب من أجهزة الحاسوب ليتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها في الكلية.
3. إعادة النظر في طرائق التدريس والتقويم المستخدمة في البرنامج.
4. زيادة عدد الساعات المخصصة للتربية العملية.
5. توظيف التقنية الحديثة في قاعات المحاضرات.
6. استمرار مراجعة وتقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل.

Isenberg, J. 2000. The state of the art in early childhood professional preparation. In National Institute on Early Childhood Development and Education. *New teachers for a new century: The future of early childhood professional development* (pp. 17-58). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Jalongo, M. 2007. Beyond benchmarks and scores: Reasserting the role of motivation and interest in children's academic achievement. *International Focus, 83*(6), 395-407.

Jenkins, A., Pateman, B., and Black, R. 2002. Partnerships for dual preparation in elementary, secondary, and special education programs. *Remedial and Special Education, 23*(6), 359- 380.

Kennedy, J. 2006. *A study of learning environment in the extended practicum of a pre-service teacher education course at a catholic university*. School of Graduate study. Unpublished Dissertation. Australian Catholic University.

Kilgo, J., and Bruder, M. 1997. Creating new visions in institutions of higher education: Interdisciplinary approaches to personnel preparation in early intervention. In P. J. Winton, J. A. McCollum, and C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies* (pp. 81–101). Baltimore: Brookes.

Levine, M. 1997. Introduction. In Levine, M. and Trachtman, R. (Eds.) *Making professional development schools work.* 1-11. New York: Teachers College Press.

Lopes, A. and Tormenta, R. 2010. Pre-service teacher training, primary teachers' identities, and school work. *Literacy Information and Computer Education Journal, 1*(1), 52-58.

Miller, P., and Stayton, V. 2006. Interdisciplinary teaming in teacher preparation. Teacher *Education and Special Education, 29*(1), 56-68.

Miller, P., Fader, L., and Vincent, L. 2000. Preparing early childhood educators to work with children who have special needs. In D. Horm-Wingerd and M. Hyson (Eds.). *New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Piper, A. 2007. Early childhood teacher education policy: Linking teacher educators and policy makers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 28*,163-180.

story of one generation. University Park, PA: Pennsylvania State University, Center for the Study of Higher Education.

Callahan, C, and Caldwell, M. 1997. *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted.* Washington, D.C.: The National Association for Gifted Children.

Carter, V. 1973 . *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Books.

Chang, F., Early, D., and Winton, P. 2005. Early childhood teacher preparation in special education at 2- and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention, 27*(3), 110-124.

Davis M., Williams S., and Griffin H. 2003. Teacher education reform: A search for common ground. *Current Issues in Education, 6* (6), Available: http://cie.ed.asu.edu/volume6/number6/

Fairbanks, C., Freedman, D., and Kahn, C. 2000. The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education, 51*(2), 102-114

Fein, G. 1994. Preparing tomorrow's inventors. In S. G. Goffin and D. E. Day (Eds.). *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate.* New York: Teachers College Press.

Fenstermacher, G., and Richardson, V. 2005. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, 107*(1), 186-213.

Ferguson, P., and Womack, S. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education, 44*, 55-63.

Grubb, W. N. 2001. *Getting into the world: Guidance and counseling in community colleges.* New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York.

Haigh, M. and Tuck, B. 1999. *Assessing student teacher performance in practicum*. Auckland College of Education. New Zealand.

Hill, G. and Brodin, K.L. 2004. Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university course work in preparation for teaching. *Physical Educator, 61*(2), 74-87.

Hutchinson, B. 1994. The value of developmentally appropriate practice for all children. In S. G. Goffin and D. E. Day (Eds.). *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate*. New York: Teachers College Press.

practices. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.

Willis, E., and Sujo de Montes, L. 2002. Does requiring a technology course in pre-service teacher education affect student teacher's technology use in the classroom"? *Journal of Computing in Teacher Education, 18*(3), 76-80.

Worthen, B., Sanders, J., and, Fitzpatrick, J. 1997. *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (2nd Ed.). New York: Longman.

Yonemura, M. 1994. Accomplishing my work as a teacher educator: Hopes, practices, supports, and constraints. In S. G. Goffin and D. E. Day (Eds.). *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate*. New York: Teachers College Press.

Recchia, S., Beck, L., Esposito, A., and Tarrant, K. 2009. Diverse field experiences as a catalyst for preparing high quality early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30,* 105-122.

Saracho, O. and Spodek, B. 2007. Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care, 177*(1), 71-91.

Saracho, O.N., and Spodek, B. 2007. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education.* Vol. IX. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Scriven, M. 2001. Evaluation: future tense. *American Journal of Evaluation, 22*(3) 301-307.

Wang, J. 2001. Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring

An Evaluative Study of the University of Jordan's Early Childhood Education Bachelor's Program

Tagreed F. Abu Taleb and Khaleel M. Balawi *

ABSTRACT

The main purpose of this study was to evaluate the Bachelor's Early Childhood Education Program at the University of Jordan. The study's sample consisted of two groups of students: second and third year early childhood students (N=121) and fourth year graduating early childhood students (N=40). Data was collected through a self-developed questionnaire that consisted of two sections the first of which included eight dimensions with several related items and the second consisted of an open-ended question related to suggestions for improving the program. Data analysis revealed that students viewed the number of computers as insufficient. Although students were highly satisfied with their professors, they indicated the importance of including more practical experiences within the program's major and elective courses and the use varying evaluation strategies. As for guidance, students were moderately satisfied with the services provided but were highly satisfied with the program in general for its capabilities in providing students with the skills necessary for their profession.

Keywords: Program evaluation, teacher preparation, early childhood education, University of Jordan.

* Faculty of Educational Sciences, University of Jordan; The Ministry of Education, Amman, Jordan. Received on 2/1/2012 and Accepted for Publication on 26/7/2012.