دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع الأطفال في ضوء مقياس (CLASS) تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة

The role of Teachers' Self-Evaluation in Improving the score of Emotional Development that Supporting their Interaction with Children Based on Classroom Assessment Scoring System Pre-K (CLASS)

شروق عبد الرازق الجعيد
ماجستير الطفولة المبكرة
جامعة الملك عبد العزيز
ssalehaljuaid@stu.kau.edu.sa

أ. د/ منال إبراهيم مديني
أستاذ دراسات الطفولة
جامعة الملك عبد العزيز
mmadyni@kau.edu.sa

DOI:10.21608/AATM.2024.234197.1035

تاريخ الارسال: ٢٠٢٣/٩/٤م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٢/٢٥م

دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع الأطفال في ضوء مقياس(CLASS) تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع الأطفال في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)، وذلك بملاحظة (٦) معلمات رياض أطفال أهلية في مدينة جدة، معلمتان من كل مرحلة من المراحل الثلاث (روضة أول- روضة ثاني- تمهيدي)، من خلال تطبيق الباحثتين لاستمارة "تقييم المعلمة لتجويد تفاعلها مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية (CLASS)" تحديدًا مجال النمو الانفعالي، وكإجراء للدراسة استخدمنّ المعلمات المشاركات المجال ذاته في استمارة تقويم ذاتي مبنية على ضوء أداة الدراسة، وباتباع المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المعلمات في مجال النمو الانفعالي وبنوده الفرعية (المناخ الايجابي- المناخ السلبي- حساسية المعلمة- تمكين الأطفال) في التقييم القبلي والبعدي، وذلك لصالح التقييم البعدي، وعليه أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: تضمين عملية التقويم الذاتي لتجويد ممارسات المعلمات وتدريبهنّ عليها، استخدام مقاييس الجودة العالمية والأدوات المبنية على ضوئها في تجويد تفاعل المعلمة مع الأطفال كمقياس (CLASS)، تجويد المعلمات للممارسات الداعمة للنمو الانفعالي كالموازنة بين أحاديثهنّ وأحاديث الأطفال، الاستجابة لحاجات الأطفال البيولوجية، الاستجابة لمشكلات الأطفال التعليمية، الاجتماعية والسلوكية.

الكلمات المفتاحية: الجودة في الطفولة المبكرة، التقويم الذاتي، مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)، النمو الانفعالي، المناخ الإيجابي، المناخ السلبي، حساسية المعلمة، تمكين الطفل.

Abstract

This study aims to examine the role of teachers' self-evaluation in improving the score of emotional development that supporting their interaction with the children based on Classroom Assessment Scoring System Pre-K (CLASS). This was done through the observation of 6 teachers who worked in private kindergarten in Jeddah, including two teachers from each of the following grades: (KG 1, KG 2, KG 3. This was accomplished through the researchers use of the teacher evaluation form to improve her interaction with the child based on the Classroom Assessment Scoring System Pre-K (CLASS) particularly in the domain of emotional development. As a procedure for this study, the participating teachers used the same domain in self-evaluation, for this study following the descriptive analytical approach, this study following the descriptive analytical approach. The results show the existence of statistically significant differences (0.05) between the average pre and post evaluation scores of the teachers in the domain of emotional development and its subcategories (positive climate, negative climate, teacher sensitivity, regard for student perspectives) in favor of the post evaluation. Accordingly, this study has many recommendations including: the inclusion of the process of self-evaluation to improve the quality of the practices of the teachers and training them how to use it, making use of internationally recognized standards of quality and the tools made in accordance with them in order to improve the quality of the teacher's interaction with their children such as CLASS, improving the quality of the supportive practices of teachers in the domain of emotional development such as striking a balance between the conversations of the teachers and that of their children, responding to the biological needs of the children, addressing any educational, social, and/or behavioral difficulties the children may have.

Keywords: quality in early childhood, self-evaluation, preschool classroom assessment scale (CLASS), emotional development, positive climate, negative climate, teacher sensitivity, Regard for Student Perspectives.

مقدمة

تتكون شخصية الطفل من جوانب مختلفة في سنوات الطفولة المبكرة، لذا حظيت هذه المرحلة باهتمام العديد من الباحثين والتربويين، ولقد أُنشئت مؤسسات تعليمية وتربوية تهدف إلى تقديم خدمات تساهم في تنمية مجالات نمو الطفل المختلفة، كمؤسسات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، بل وعملت منظمات ومعاهد عالمية على توفير معايير تساهم في تجويد تلك المؤسسات التعليمية والتربوية؛ نظرًا للفوائد التي تقدمها الجودة.

ولقد أظهرت بعض الدراسات وجود ارتباط إيجابي بين النمو الانفعالي والكفاءة الاجتماعية للطفل، والتحاقه بمؤسسات الطفولة المبكرة؛ إذ تعمل على تحسن أدائه في المراحل اللاحقة. كما أشار البعض إلى أن جودة العملية التعليمية هي المحرك الأساسي لنمو الطفل، مما يعني أن سعي مؤسسات الطفولة المبكرة لتحقيق الجودة وفق معايير معتمدة تم التحقق من فاعليتها في تحسين جودة التعليم، قد يعمل على تلبية الاحتياجات والمتطلبات النمائية للطفل (Early et al., 2007; Melhuish et al., 2015؛ الحسين، ٢٠١٦).

وأشار Taguma et al (2012) والحسين (٢٠١٦)، إلى أن من أهم جوانب تحقيق الجودة في مؤسسات الطفولة المبكرة، وجود قوى عاملة مؤهلة وقادرة على خلق بيئات تعليمية عالية الجودة؛ إذ أن المدربين جيدًا والمتخصصين المتعلمين لديهم قدرة أفضل على تهيئة بيئات داعمة لنمو الطفل، وأخرى لرفع الكفاءات المهنية لزملائهم في العمل، وعليه سعت العديد من الدول إلى تأهيل المعلمة، والتي تعد أحد أهم العوامل المؤثرة على الطفل وجودة التعليم؛ وذلك بتقييم وتقويم أدائها المهني بشكل مستمر. ولقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين جودة الأداء المهني والكفايات المهنية للمعلمة، وجوانب النمو الاجتماعي للطفل (حجازي، ٢٠١٢؛ العشعوش وآخرون، ٢٠١٥)، عليه كان من المهم أن تكون المعلمة جزءً من عملية تقييم وتقويم أدائها، وأن يوجد فهم مشترك ما بينها وبين القائمة على تقييمها؛ بهدف التعرف على الممارسات التي تعمل على تنميتها مهنيًا، وعلى تجويد تفاعلاتها مع الأطفال (Casbergue et al. 2014; Campbell, 2014) ، بل تتطلب بعض أنظمة التقييم المطورة حديثًا أن تقوم المعلمة نفسها بإجراء تقويم ذاتي لممارساتها؛ لما لذلك من أثر إيجابي على العملية التعليمية وعلى تعلم الأطفال (Jarvinen-Taubert, 2020).

وبالرجوع لمقاييس الجودة العالمية التي تستهدف مرحلة الطفولة المبكرة، نجد بأنها صُممت على إمكانية تطبيقها ذاتيًا؛ لملاحظة وتقييم مستوى الجودة، وإتاحة الفرص للتوجيه والتطوير الفردي، ومنها مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)،

الذي يتعلق بتقييم وتقويم جودة تفاعل المعلمة مع الطفل (Teachstone, 2016)، ولقد استخدمت بعضًا من الدراسات (CLASS) كأداة تقويم ذاتي لتطوير المعلمات مهنيًا، وتجويد تفاعلهنّ مع الأطفال، كدراسة Casbergue et al. (2014)، ودراسة Early et al. (2017)، اللتان أظهرت نتائجهما بأن درجة جودة تفاعل المعلمة مع الأطفال في البيئة التعليمية قد تحسنت بعد تلقي المعلمات تدريبًا على مقياس (CLASS)، واستخدامه كأداة للتطوير المهني من خلال تقويمهنّ لأدائهنّ ذاتيًا.

لكن على الرغم مما سبق، لاتزال الدراسات التي تناولت التقويم الذاتي قليل؛ بالرغم من دوره في تحسين العملية التعليمية (Masuwai et al., 2021)، وأشارت الزين (٢٠٢١) إلى ضعف ثقافة التقويم الذاتي لدى بعضٍ من معلمات رياض الأطفال، وأوصت بأهمية ادراج استمارة التقويم الذاتي والتي قامت ببنائها في ضوء مقياس (CLASS)، ضمن ممارسات المعلمة الروتينية؛ لما لها من دور في تجويد تفاعلها مع الأطفال.

مشكلة الدراسة

بينت بعض الدراسات أن لممارسة المعلمة أثر إيجابي في تعزيز تفاعل الطفل معها ومع أقرانه، وفي تنمية مجالات نموه المختلفة (Goble et al, 2016; Byers et al, 2016; Goble & Pianta, 2017)، إلا أن هناك عدد من الدراسات العربية أظهرت وجود ضعف في مستوى تفاعل المعلمة مع أطفالها وتشجيعها لهم على التفاعل مع أقرانهم، منها دراسة بركات (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن توظيف المعلمات لكفاياتهنّ المهنية لتوفير بيئة اجتماعية آمنة للطفل، قائمة على تفاعله معها ومع أقرانه، قد جاءت بمتوسط درجات غير مرتفع، يتراوح ما بين منخفض وجيد. كذلك دراسة الحجيلي (٢٠١٨) وعجاج (٢٠٢٠) اللتان استخدمتا مقياس تقويم الجودة في الطفولة المبكرة (Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS))، توصلت نتائجهما إلى تدني متوسط درجات بنود مقياس الجودة عند تقييم الروضات، والتي منها ما يتعلق بمستوى التفاعل الاجتماعي والانفعالي بين المعلمة والأطفال.

ومن خلال خبرة إحدى الباحثتين كمعلمة روضة، لاحظت اتباع بعض المعلمات لممارسات قد لا تعكس واقع تفاعلهنّ مع الأطفال خلال زيارات التقييم، كإعادة تقديم المفاهيم السابقة، وتحديدهنّ لسلوك الأطفال المرغوب عند علمهنّ بمواعيد تلك الزيارات؛ لضمان تفاعلهم معهنّ. إضافة إلى قلة تطبيق عملية التقويم الذاتي من قِبل المعلمة، وإرشادها بتطبيقها من قِبل المسؤولات، بالرغم من أثره على جودة الأداء المهني، من خلال تشجيع المعلمة على التفكير في ممارستها؛ لتحسينها وتطويرها وتعزيز تفاعلها مع الأطفال(HU et al., 2014; National

(Council of Educational Research and Training, 2019، وبالرجوع إلى الأدلة الصادرة من وزارة التعليم، نجد توجيهها بتطبيق عملية التقويم الذاتي لضمان جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وعدم الاكتفاء بتقييم الأداء من قبل المشرفة التربوية أو مديرة الروضة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠أ).

إضافة إلى ذلك أشارت الزين (٢٠٢١) إلى وجود قصور في استمارات تقييم الأداء المستخدمة لتقييم المعلمة، خلال عملها كوكيلة في إحدى رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة؛ منها عدم تَدعِيمها بشكل كاف لعنصر التفاعل الصفي، إضافة إلى ضعف تطبيق التقويم الذاتي من قبل عدد من المعلمات، وعليه قامت ببناء استمارتين قائمتين على الملاحظة؛ إحداهما لتقييم أداء المعلمة من قبل مقيمة خارجية، وأخرى للتقويم الذاتي، وتم بناء الاستمارتين في ضوء مقياس (CLASS)، الذي أظهرت العديد من الدراسات أثره على جودة تفاعل المعلمة مع الطفل (Wilcox-Herzog et al., 2013; Casbergue et al., 2014)، ولكن –على حد علم الباحثتين– هناك ندرة في تطبيق مقياس (CLASS) والأدوات المبنية في ضوئه في الدراسات العربية.

لذا سعت الدراسة الحالية باستخدام استمارة تقييم الاداء التي تم بناؤها من قبل الزين (٢٠٢١)، إلى الكشف عن دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة تفاعلهنّ مع الأطفال، ونظرًا لأغراض الورقة البحثية سيتم الاقتصار على مجال النمو الانفعالي وبنوده، **وعليه تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:**

ما دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنَ مع الأطفال في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)؟

أهداف الدارسة

الكشف عن دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد النمو الانفعالي الداعم لجودة تفاعلهنّ مع الأطفال في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)؛ وذلك من خلال مقارنة متوسط درجات المعلمات في بنود مجال النمو الانفعالي (المناخ الإيجابي– المناخ السلبي– حساسية المعلمة– تمكين الطفل) قبل وبعد تطبيق عملية التقويم الذاتي.

أهمية الدراسة

تحقيق الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتحديدًا رياض الأطفال؛ وذلك بالاهتمام بتجويد أداء المعلمة وتفاعلها مع الأطفال، وتشجيعها على تطبيق التقويم الذاتي ضمن ممارساتها

الروتينية، من خلال ما عُرض من أدبيات وإجراءات تطبيقية، والذي بدوره قد يُسهم في تحقيق ما تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

كما قد تساهم في بيان دور الأداة المبنية في ضوء مقياس (CLASS)، والتي تعمل على تجويد التفاعل، وتحديدًا في مجال النمو الانفعالي وبنوده، مما قد يشجع إدارة رياض الأطفال على تبنيها، والاعتماد على مقاييس عالمية في تقييم أداء المعلمة ورفع كفاءتها. أخيرًا إثراء الحقل العلمي العربي في مجال التقويم الذاتي لمعلمة الروضة، وجودة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلها مع الطفل، وذلك في ضوء مقياس الجودة العالمي (CLASS)، نظرًا لقلة الدراسات العربية التي تناولت تطبيقه –على حد علم الباحثتين–.

فروض الدراسة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند المناخ الإيجابي، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند المناخ السلبي، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند حساسية المعلمة، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند تمكين الطفل، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع الأطفال في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS).

- **الحدود المكانية:** رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني والثالث من عام ١٤٤٤هـ.
- **الحدود البشرية:** معلمات رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة

التقويم الذاتي Self-Evaluation:

عرفه عبد اللطيف والأزايدة (٢٠١٥، ص. ٢٤٤) بأنه: "أسلوب يتطلب من الفرد أن يقوم بالحكم على سلوكه بطريقة شخصية". وتعرفه الباحثتان بأنه: ملاحظة تقوم بها المعلمة بمعزل عن المقيمين الخارجيين؛ لمراقبة أدائها الشخصي والتعليمي؛ بهدف التعرف على نقاط القوة في ممارساتها لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها، وذلك بالاستعانة بأداة تقويم ذاتي تعمل على مساعدتها في الحكم على أدائها ذاتيًا وقياس جودته.

تقييم الأداء Performance Assessment:

عرف الشياب وأبوحمور (٢٠١٤) تقييم الأداء اصطلاحًا بأنه: عملية تشخيصية وعلاجية، تعمل على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المُقَيَم، بهدف التحسين والتعديل والتطوير. وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: ملاحظة تقوم بها الباحثتان لتحديد درجة جودة النمو الانفعالي الداعم لتفاعل المعلمة مع الطفل، وذلك باستخدام استمارة "تقييم المعلمة لجودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية (CLASS)".

التفاعل Interaction:

عرف علي وحسن (٢٠١٤) التفاعل بأنه: المؤشر الدال على كفاءة التدريس ونجاحها من عدمها، ويُعرف من خلال جميع ما يصدر عن المعلمة والأطفال من كلام وأفعال ونحوها؛ للتواصل وتبادل الأفكار والمشاعر بينهم.

وتُعرف الباحثتان تجويد التفاعل إجرائيًا بأنه: مقدار التحسن الذي يحدث في متوسط درجات مجال النمو الانفعالي وبنوده الداعمة لتفاعل المعلمة مع الأطفال، أثناء ملاحظة ممارساتها وتقييمها باستخدام استمارة "تقييم المعلمة لجودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية (CLASS)"، وذلك نتيجةً لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا باتباع إحدى إجراءات الدراسة المتمثلة في استخدام استمارة "التقويم الذاتي لتجويد تفاعل المعلمة مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)".

مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة Classroom Assessment Scoring System Pre-K Scale (CLASS):

أداة ملاحظة معتمدة تهدف إلى قياس جودة تفاعل المعلمة مع الطفل في الفصول الدراسية التي تضم الأطفال في الفئات العمرية ما بين (٣-٥) سنوات، وتتضمن الأداة ثلاث مجالات رئيسية لتقييم جودة التفاعل بين المعلمة والطفل، وهي: النمو الانفعالي، الإدارة الصفية، والنمو المعرفي. ويمكن استخدام (CLASS) من قبل الباحثين لأغراض بحثية، وأصحاب المصلحة للتحسين والتطوير، وكذلك المعلمات بهدف تسليط الضوء على ممارسات التدريس الفعّالة ومدى انعكاسها على ممارساتهن (Pianta et al., 2008).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة

أهمية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة

اهتمت العديد من الأدبيات بمرحلة الطفولة المبكرة؛ لكونها الأساس الذي ترتكز عليه المراحل العمرية اللاحقة، ولقد بنيت مؤسسات تستهدف تلك المرحلة المهمة من حياة الفرد، وهي مؤسسات الطفولة المبكرة؛ إذ تساهم البيئة المهيئة والموجهة إلى تحقيق نواتج تعليمية لم يتوقع وصوله إليها (الخطيب، ٢٠١٧)، ويقصد بمؤسسات الطفولة المبكرة: تلك المؤسسات التي تقدم خدماتها التعليمية لأطفال مرحلة الروضة (٣- ٦ سنوات) وحتى الصفوف الأولية (الصف الأول- الثالث ابتدائي) للبنين والبنات (الإدارة العامة للطفولة المبكرة، ٢٠١٩).

وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود أثر إيجابي لالتحاق الأطفال بمؤسسات الطفولة المبكرة على إنجازهم في المراحل اللاحقة، خاصة إذا تمتعت تلك المؤسسات بجودة جيدة توفر الفرص المناسبة للتعلم، ومن تلك الدراسات الدراسة الطولية التي قام بها مركز تطوير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بجامعة أمبيدكار (Centre for Early Childhood Education and Development (CECED))، ومركز تقرير حالة التعليم السنوي (Annual Status of Education Report (ASER)) في الهند، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (United Nations International Children's Emergency Fund (unicef))، والتي بينت نتائجها تحسن الاستعداد الأكاديمي للأطفال الذين التحقوا بمؤسسات الطفولة المبكرة ذات الجودة الجيدة في المراحل اللاحقة، وكذلك كانت نواتج تعلمهم أفضل في الصفوف الأولية مقارنة بأقرانهم الذين التحقوا برياض أطفال ذات جودة ضعيفة، أو لم يلتحقوا بأيٍ منها (CECED et al., 2017).

كما لالتحاق الأطفال بمؤسسات الطفولة المبكرة فوائد على المستوى الاقتصادي، ولقد اهتمت بعض المنظمات الاقتصادية بالجودة في هذه المرحلة، ومنها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD))، والتي تهدف إلى تحسين المستوى الاقتصادي حول العالم؛ إذ قامت بنشر عدد من الأدلة المرجعية التي توضح تجارب بعض الدول في تشجع تطبيق الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، وبلغ عددها (١٠) دول، أي بمعدل (١٠) أدلة؛ إيماناً من المنظمة بارتباط فوائد إلتحاق الأطفال بتلك المؤسسات، بمدى تطبيق الجودة بشكل مباشر فيها، وذلك بالاستناد إلى نتائج الدراسات التي أظهرت الأثر الإيجابي للجودة على تعليم ونمو الأطفال (Taguma et al., 2012).

المعلمة كأحد العوامل المؤثرة على جودة الطفولة المبكرة

ترتكز الجودة لتحقيق أهدافها على استراتيجيات طويلة المدى تعمل على استمرارية تقويم الموارد البشرية والمادية؛ بهدف الوصول إلى المواصفات الجيدة التي يُسعى إليها (النداوي، ٢٠١٦)، ولتطبيق الجودة في مؤسسات الطفولة المبكرة بشكل صحيح، يجب النظر إليها على أنها منظومة شاملة تتأثر مخرجاتها المتوقعة بعدد من العوامل التي يعمل تفاعلها مع بعضها في المساهمة في ارتفاع أو انخفاض مستوى الجودة، وتعد المعلمة أحد أهم تلك العوامل، وتحديدًا على الأطفال؛ إذ أن جودة التفاعلات الاجتماعية المباشرة ما بينها وما بين الأطفال، لها أثر كبير على تعلمهم ونموهم؛ وذلك لملازمتها لهم معظم الوقت خلال اليوم الدراسي (الحسين، ٢٠١٦; Mashburn et al., 2018).

ولقد بحثت دراسة Booren et al. (2012)، عن تفاعلات الأطفال مع معلماتهم وأقرانهم، وذلك باتباع المنهج الوصفي، وملاحظة (١٤٥) طفل، و(٤٠) معلمة باستخدام مقياس (CLASS)، وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية ما بين الأنشطة التي تقدمها المعلمات وتفاعل الأطفال معهنّ. وأضافت دراسة Chen & Liang (2017)، والتي هدفت إلى ملاحظة أنواع الأسئلة التي تطرحها المعلمة على أطفالها خلال اليوم الدراسي، انعكاس طبيعية أسئلة المعلمة على أجوبة الأطفال، سواء من حيث نوعها أو حجمها؛ فعلى سبيل المثال عندما طرحنّ المعلمات أسئلة حرفية (في مستوى التذكر)، كانت أجوبة الأطفال في المستوى ذاته.

إضافة إلى ذلك، أشارت عدد من الدراسات إلى تأثر تفاعلات الأطفال بشكلٍ إيجابي بالأنشطة التي يتم تقديمها من قبل أقرانهم مقارنة بالتي يتم تقديمها من قبل معلماتهم، إلا أنها في الوقت ذاته أشارت إلى وجود دور للمعلمات في تهيئة وتسهيل البيئات وإتاحة الفرص للأطفال

لتقديم الأنشطة، ومنع التفاعلات السلبية بينهم (Goble et al. 2016: Acar et al. 2017; Smidt & Embacher, 2020)، لذلك يجب على المعلمة تجديد ثقافتها وتحسين أدائها باتباع الأساليب التربوية الحديثة؛ نظرًا لطبيعة الجودة المتجددة، والتي تتطلب التحسين المستمر؛ للسعي نحو تحقيق تعليم جيد (محمد، ٢٠١٥؛ جميل، ٢٠١٦).

مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)

تعمل التفاعلات النشطة بين المعلمة والأطفال على قيادة عملية التعليم بشكل كبير؛ فكلما زاد تفاعل الطفل مع أقرانه ومعلمته، زادت دافعيته وتحسنت فاعلية وسرعة عمليات التعلم لديه، وتنمية مهاراته ومفاهيمه (الجابري، ٢٠٢٢). وللعلاقات بين المعلمة والأطفال دورًا مهمًا في التأثير على النمو الاجتماعي والانفعالي؛ إذ يميل الأطفال الذين كانت لديهم علاقات آمنة مع معلماتهم، إلى إظهار تفاعلات جيدة وعلاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلماتهم في المراحل اللاحقة، في حين أن الأطفال الذين كانت علاقاتهم غير آمنة مع معلماتهم، واجهوا صعوبة أكبر في التفاعل مع المعلمات والأقران في المراحل اللاحقة (Ostrosky & Jung, 2018).

ويُعد مقياس (CLASS) أحد المقاييس الداعمة لجودة التفاعل في البيئة التعليمية؛ إذ يعمل على تقييم وتقويم جودة تفاعلات المعلمة مع الأطفال في الفئات العمرية ما بين (٣-٥ سنوات)، ويُقَيم المقياس جودة التفاعلات من خلال (٣) مجالات رئيسية وهي: النمو الانفعالي، الإدارة الصفية، والنمو المعرفي، ولكل مجال بنود فرعية بمجمل (١٠) بنود، لكلٍ منها عدة مؤشرات توفر مواصفات تفصيلية لكيفية تفاعل المعلمة مع الأطفال (Pianta et al, 2008).

ولقد استخدمت العديد من الدراسات مقياس (CLASS)، وقيمت ما يزيد عن (٣٠٠٠) فصل دراسي، وأظهرت نتائجها أن استخدام (CLASS) عمل على تحسين نتائج الأطفال الأكاديمية، واكسابهم لمهارات اجتماعية ولغوية، بل امتد الأثر كذلك على مستوى مؤسسات الطفولة المبكرة وبرامجها، كتطوير الكفاءات المهنية للمعلمات، بالتالي النتائج المتوقعة من المؤسسة؛ إذ يمكن استخدام المقياس كأداة تطوير مهني وتقويم ذاتي من قبل المعلمات أنفسهنّ (Peterson & Elam, 2021)، ومن الدراسات التي أظهرت ذلك، دراسة Casbergue et al. (2014)، التي هدفت إلى التعرف على دور تدريب معلمات رياض الأطفال على مقياس (CLASS) في تحسين تفاعلهنّ مع الأطفال، وبلغ عدد المعلمات (٧)، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس (CLASS)، وبينت النتائج أن درجة جودة تفاعل المعلمة مع الأطفال في البيئة التعليمية قد تحسنت بعد تلقي المعلمات تدريبًا على المقياس، واستخدامه من قبلهنّ كأداة تطوير مهني، وذلك بعد مقارنة تقييم الباحثين لدرجة جودة التفاعل قبل وبعد تلقي المعلمات للتدريب وتطبيق

المقياس. ونظرًا لتعدد مجالات وبنود مقياس (CLASS)، ستقتصر الورقة الحالية على مجال النمو الانفعالي وبنوده.

مجال النمو الانفعالي

تبدأ انفعالات الطفل بالنمو تدريجيًا في سنوات الطفولة المبكرة؛ ففي مرحلة الحضانة تتسم الانفعالات بالحدة، وبكونها متذبذبة وقصيرة المدى، وترتكز حول الذات، بينما في مرحلة رياض الأطفال، تتطور الانفعالات وتبدأ بالنمو وتزداد القدرة على التحكم بها؛ نظرًا لتطور المهارات التعبيرية والاجتماعية، ولارتباط النمو الانفعالي بالنمو الاجتماعي؛ حيث أن شخصية الطفل تتشكل بناءً على تفاعله مع محيطه وفهمه لقواعده وامتثاله لها، حتى يتمكن من بناء علاقات ايجابية مع أقرانه والبالغين، والتكييف معهم، وتصبح الانفعالات أكثر استقرارًا في مرحلة الصفوف الأولية؛ وذلك تمهيدًا للهدوء الانفعالي (الحريري، ٢٠١٤؛ حسين، ٢٠١٤؛ عزب، ٢٠١٧).

وللمعلمة دور في تنمية انفعالات الأطفال؛ وذلك من خلال ما تقدمه من ممارسات، أو تهيئه من بيئات داعمة للنمو الانفعالي، كخلق مناخ عاطفي إيجابي قائم على التفاعلات اللفظية وغير اللفظية، والتي تتسم بالدافئ والعاطفة، وتشجيع الأطفال على التحدث عن مشاعرهم تجاه أنفسهم والآخرين، وفي كونها نموذجًا يحتذى به للتعبير عن الانفعالات والتحكم بها (NAEYC, 2019).

ولقد توصلت بعض الدراسات تأثر الأطفال بانفعالات وعواطف معلماتهنّ، ومنها دراسة Liu & Wang (2022)، التي هدفت إلى التعرف على أثر التعبير العاطفي والانفعالي للمعلمات على أطفالهنّ، وهذا باستخدام الملاحظة والمقابلات على معلميّن و(١٣) معلمة، وأطفالهم البالغ عددهم (٧٥) طفلًا، وباتباع المنهج النوعي، توصلت النتائج إلى أن الأطفال يقلدون التعبيرات العاطفية والانفعالية لمعلماتهم، فالأطفال الذين تلقوا تعليقات إيجابية باستمرار من معلماتهم، عاملهم أقرانهم بشكل أفضل من الذين تعرضوا للتوبيخ من قبل معلماتهم.

كذلك لما تمتلكه المعلمة من مؤهلات وكفايات دورًا في النمو الانفعالي؛ إذ يتطلب منها فهم العوامل البيئية وتنفيذ الاستراتيجيات التي تساهم في تنمية انفعالات الأطفال المناسبة، وذلك ما بحثه الخوالدة والجوازنة (٢٠١٨) في دراستهما، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمات الروضة للكفايات التعليمية، وعلاقاتها بالاستعداد الاجتماعي والانفعالي للأطفال، وطُبقت الدراسة على (٤٠) معلمة، و(٢٠٠) طفل، وذلك باستخدام الاستبانة ومقياس الاستعداد الاجتماعي الانفعالي لطفل الروضة، واتباع المنهج الوصفي الارتباطي، بينت النتائج وجود

علاقة طردية بين مؤهلات وكفايات المعلمات التعليمية، والاستعداد الاجتماعي والانفعالي للأطفال.

كما ناقشت دراسة Curby et al. (2013)، أثر البيئة الداعمة لنمو الأطفال الانفعالي على تحصيلهم ومهاراتهم الاجتماعية، وذلك باستخدام مقياس (CLASS)، والذي طُبق على (٦٩٤) فصل روضة بمعلماته، والأطفال الملتحقين به، والبالغ عددهم (٢٤٣٩) طفلًا، وباتباع المنهج الوصفي، أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للبيئات الداعمة للنمو الانفعالي على كلٍ من كفاءة الأطفال الاجتماعية ومهاراتهم الأكاديمية في العام الذي يليه.

وبناء على ما سبق عرضه من دراسات والتي اختلفت زمانيًا ومكانيًا، نستنتج اتفاقها على وجود دور للمعلمة في تنمية انفعالات الأطفال، سواءً من خلال ما تملكه من كفايات تعليمية ومهنية، أو ما تهيئه من بيئات صفية داعمة للنمو الانفعالي. أيضًا أظهرت الدراسات وجود أثر لممارسات المعلمة على الأطفال، سواء كانت داعمة لانفعالاتهم أو غير داعمة لها؛ إذ تأثرت جودة ممارسات الأطفال، بجودة ممارسات معلماتهم.

ومن المقاييس التي تهتم بجودة النمو الانفعالي بين المعلمة وأطفالها، مقياس (CLASS) الداعم لجودة التفاعل، وتمتاز الفصول الدراسية ذات الجودة الجيدة في مقياس (CLASS)، بوجود علاقات إيجابية بين المعلمة والأطفال، قائمة على الدعم والاحترام، وإدراك المعلمة للاحتياجات الأكاديمية والانفعالية لأطفالها، وتركيزها على اهتماماتهم ودوافعهم ووجهات نظرهم (Romano, 2014). ويشمل مجال النمو الانفعالي (٤) بنود فرعية، وهي:

- **المناخ الايجابي:** يعكس التواصل العاطفي، والاحترام، والاستمتاع أثناء التفاعلات اللفظية وغير اللفظية بين المعلمة والطفل وأقرانه في الفصل.
- **المناخ السلبي:** يعكس المستوى السلبي اللفظي وغير اللفظي الظاهر من قبل المعلمة أو الأطفال في الفصل.
- **حساسية المعلمة:** يسهل مستوى حساسية المعلمة العالي قدرة الأطفال على الاكتشاف والتعلم، من خلال تشجيعهم وتوفير بيئةٍ مستقرة، لذا يقيس هذا البعد وعي واستجابة المعلمة لاحتياجات الأطفال الانفعالية والاجتماعية، الأكاديمية والتنموية.
- **تمكين الطفل:** يتعلق بمستوى تفاعل المعلمة مع الأطفال في الأنشطة التي تشجع استقلاليتهم وتراعي دوافعهم، واهتماماتهم ووجهة نظرهم (Horne, 2020).

المبحث الثاني: تقييم وتقويم جودة أداة معلمة الطفولة المبكرة

مفهوم عمليتي تقييم وتقويم الأداء

تعد المعلمة أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية؛ لذا كانت مسألة تنمية وتطوير أدائها من متطلبات إصلاح التعليم، لذلك وجدت أنظمة تساهم في تجويد وتحسين أدائها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التي يُسعى لها (رزوقي، ٢٠١٩). ويشير دحدي والوناس (٢٠١٧)، إلى أن عمليتي التقييم والتقويم تساهمان في تحسين أداء المعلمة؛ فمن خلالهما يتم الحكم على جودة أدائها، وبيان التغيرات التي حدثت في ممارساتها على ضوء الأهداف المخطط لها.

ولقد قامت بعض الأدبيات بالربط بين مفهومي التقييم والتقويم، إلا أن هناك فرق بينهما؛ فالتقييم هو: عملية منظمة تهدف إلى تحديد مدى فاعلية وكفاءة الفرد في بيئة العمل، وذلك بإصدار حُكمٍ على أدائه وفق معايير محددة (زيدان، ٢٠١٨). بينما التقويم: عملية إصدار الحكم على الأشخاص، بالاعتماد على معايير محددة؛ لإدخال قراراتٍ معينة تهدف إلى الإصلاح والتحسين والتجويد في النظام التربوي (الربيعي وآخرون، ٢٠٢٠).

أي أن عملية التقييم تركز على إصدار الأحكام، بالاستناد على نقاط القوة والضعف لدى المُقَيّم، بينما عملية التقويم تركز على الإصلاح والتحسين بعد إصدار الحكم، وإجراء التحسينات والتعديلات؛ بهدف تحسين الوضع الحالي بناءً على النتائج، مما يشير إلى أن التقييم جزء من التقويم، وبأن التقويم أعم وأشمل من التقييم.

أهمية تقويم جودة أداء معلمة الطفولة المبكرة

تتطلب الجودة في عملية التعليم استمرارية التحسين والتطوير لأداء العناصر البشرية في المؤسسات، وذلك ما يتناسب مع طبيعة عملية التقويم التي تهتم بتجويد الأداء للوصول إلى الممارسات الداعمة لتحقيق ما تسعى إليه المؤسسات، ولقد عملت العديد من الدول إلى تطوير وتجويد أنظمة تقويم الأداء المهني لمعلمات الطفولة المبكرة، ومنها المملكة العربية السعودية، والتي قامت بتطوير معايير تخصصية تشكل البنية الأساسية لتحسين جودة الأداء المهني، والتي تعد مرجعًا للعديد من ممارسات وطرق التقويم (المبيضين والأكلبي، ٢٠١٩؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠أ).

ولكن بالرغم مما سبق، ناقشت عدد من الدراسات وجود حاجة إلى تجويد أداء المعلمة، خاصة فيما يتعلق بالتفاعل مع الأطفال، وذلك بعدما أظهرت نتائجها وجود ضعف في عدد من ممارسات المعلمة التي أثرت بشكلٍ سلبي على جودة التفاعل، منها: قلة استخدام التغذية الراجعة

وأساليبها، ندرة التنويع في أساليب التعزيز والتحفيز، كثرة استخدام عبارات عامة لا تصف السلوك المرغوب من الطفل، عدم تشجيع الأحاديث الاجتماعية، قلة استخدام التوجيه غير المباشر مع الأطفال والتركيز على التوجيه المباشر، كذلك كثرة استخدام العقاب لضبط السلوك (الحجيلي، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠١٩؛ عجاج، ٢٠٢٠؛ Hu et la., 2021؛ مباركي، ٢٠٢٣).

ومن الدراسات التي أظهرت أهمية تجويد أداء المعلمة، دراسة العشعوش وآخرون (٢٠١٥) والتي هدف إلى الكشف عن أثر جودة أداء معلمة الروضة على التفاعل الاجتماعي للطفل، من خلال تقييمها من قبل مديرة الروضة، وتم جمع البيانات بتطبيق استبانة على (١٢٣) مديرة روضة، وباتباع المنهج الوصفي، بينت النتائج أنه كلما زادت جودة أداء المعلمة، زادت جودة التفاعل الاجتماعي لأطفالها. واتفقت معها دراسة حجازي (٢٠١٢)، والتي طبقت بطاقة ملاحظة وبطاريق قياس جوانب النمو على (٢٧) معلمة روضة، وأطفالهنّ البالغ عددهم (٢٠٠)، وباتباع المنهج الوصفي، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفايات المهنية للمعلمة وجوانب النمو الاجتماعي للأطفال، إضافة إلى الجانبين الحركي والعقلي.

التقويم الذاتي لمعلمة الطفولة المبكرة

أصبحت بعض أنظمة التقويم الحديثة تتطلب أن تقوم المعلمة بتقويم ممارساتها ذاتيًا؛ لما لتقويم الأداء وملاحظته ذاتيًا من أثر إيجابي على جودة التعليم وقناعة المعلمة في تطبيق الممارسات المناسبة، وبالتالي على نمو الأطفال وتعلمهم (Casbergue et al., 2014; Campbell, 2014; Ferlazzo, 2019; Jarvinen-Taubert, 2020)، عليه صنف بعض التربويين التقويم الذاتي بكونه أفضل أساليب التقويم، خاصة إذا اتسم بالصدق في تطبيقه؛ إذ يساهم التقويم الذاتي على تقوية شعور المسؤولية والرقابة الداخلية، وتشجيع المعلمة على تحسين أدائها وممارساتها، خاصة عند وجود نماذج وأدوات فعّالة وموجهة للتقويم الذاتي (الأميري، ٢٠٢٠). ويُقصد به: ملاحظة ذاتية تقوم بها المعلمة بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف لديها (الجنابي، ٢٠١٩).

ولقد بحثت دراسة Early et al (2017)، في دور التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد تفاعلهنّ مع الأطفال، وذلك بعد تدريبهنّ على مقياس (CLASS)، وطُبقت الدراسة على (٤٨٦) معلمة، (١٧٥) منهنّ تلقينّ تدريب حضوري على المقياس، (١٥١) تلقينّ التدريب عن بعد، و(١٦٠) لم يتلقينّ أي تدريب، وباستخدام مقياس (CLASS) كأداة للدراسة، وباتباع المنهج شبه

التجريبي، تم التوصل إلى وجود تحسن في التفاعلات القائمة بين المعلمات وأطفالهنّ، والتي منها النمو الانفعالي، في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة.

كما قام wright et al. (2012) بدراسة تأثير التقويم الذاتي الفوري والمتأخر على أساليب التعزيز المستخدمة من قبل المعلمات، وذلك من خلال ملاحظة ٣ مجموعات من المعلمات، تجريبية (استخدمت التقويم الذاتي الفوري)، تجريبية (استخدمت التقويم الذاتي المتأخر)، وضابطة، وبلغ عددهم (٥١) معلمة، وبعد تلقي المجموعات التجريبية تدريبًا على عملية التقويم الذاتي ومهارات الملاحظة، توصلت النتائج إلى زيادة عبارات التعزيز والثناء لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة والتي ظلت فيها عبارات التعزيز منخفضة؛ مما أظهر الدور الفعّال لعملية التقويم الذاتي على تحسن الممارسات المستهدفة.

ويضيف كلًا من الشهري (٢٠٢٠) والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢٢) إلى أهمية إدراج التقويم الذاتي كأحد أساليب تجويد أداء المعلمة؛ والتركيز على بناء معايير موضوعية داعمة ومحفزة لتطبيق التقويم الذاتي، واستخدامه كأسلوب للتطوير وليس لإصدار حُكم على الأداء المهني؛ إذ قد يتأثر هذا الأسلوب بالعوامل الشخصية، وقد تظهر نتائجه مبالغة في تقدير الأداء المهني، وذلك ما أظهرته بعض الدراسات كدراسة Hu et al., (2014) والقدسي (٢٠٢١)، اللتان أظهرت نتائجهما مبالغة بعض من المعلمات في الحكم على أدائهن المهني مقارنة بالأداء والممارسات الفعلية. إلا أن فهم المعلمة لنظام التقويم الذاتي، ومعرفة المتوقع منها، قد يساهم في التقليل من التحيز والاستفادة من التقويم الذاتي كأسلوب للتطوير والتحسين (رشيد، ٢٠١٨).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وعرفه المشوخي (٢٠٠٢) بأنه منهج يهتم بدراسة ظاهرة ما، من خلال جمع المعلومات والبيانات عنها، ومن ثم تحليلها وإعطائها وصفًا دقيقًا والتعبير عنها كيفيًا لوصفها وتوضيح خصائصها، وكميًا لتوضيح حجمها أو مقدارها أو درجة ارتباطها بالظواهر الأخرى. وتم اختيار المنهج نظرًا لاستخدام الاختبارات الاحصائية والمتوسطات والانحراف المعياري؛ مما عمل على وصف البيانات كميًا، إضافة إلى اعتماد أداة الدراسة في تحديد مستوى الجودة على الملاحظة؛ مما عمل على وصف البيانات الكمية كيفيًا.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهنّ (٥٢١) معلمة، وفق إحصائية إدارة رياض الأطفال بمدينة جدة.

المشاركات في الدراسة

تم اختيار المعلمات المشاركات من المجتمع الأصلي بطريقة العينة القصدية؛ إذ اشترطت الباحثتان على مديرة/ وكيلة الروضة، اختيار معلمة واحدة من كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث (روضة ١- روضة ثاني- تمهيدي)؛ بهدف ملاحظة جميع المستويات، وبلغ عدد المعلمات (٦)، معلمتين من كل مرحلة من روضتين مختلفتين، وتراوح عدد الأطفال لدى المعلمات ما بين (١١-١٩) طفل وطفلة، وتم تحديد عدد المشاركات بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، إضافة إلى مراعاة حجم الأداة واعتمادها على الملاحظة لمدة وصلت إلى شهرين.

الخصائص الديموغرافية للمشاركات في الدراسة

جدول رقم (١) الخصائص الديموغرافية للمشاركات في الدراسة

المعلمة	عدد سنوات الخبرة	المرحلة العمرية (الحالية)	عدد الأطفال	معلمة مساعدة
معلمة (أ)	٧ سنوات	تمهيدي (KG3)	١٨	يوجد
معلمة (ب)	٤ سنوات	روضة ثاني (KG2)	١٦	يوجد
معلمة (ج)	١٠ سنوات	روضة أول (KG1)	١٨	يوجد
معلمة (د)	١٧ سنة	تمهيدي (KG3)	١٩	لا يوجد
معلمة (هـ)	٥ سنوات	روضة ثاني (KG2)	١٦	لا يوجد
معلمة (و)	٤ سنوات	روضة أول (KG1)	١١	لا يوجد

أداة الدراسة

تم استخدام استمارة "تقييم المعلمة لجودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS)" من إعداد الزين (٢٠٢١)، وهي استمارة تقييم قائمة على الملاحظة، صُممت بهدف تحقيق جودة التعليم وتجويد تفاعل المعلمة مع الأطفال في ضوء مقياس (CLASS)، وتستخدم من قبل مُقَيّم خارجي لتقييم جودة التفاعل. وتم اختيار الاستمارة لاستنادها على مقياس عالمي يستهدف جودة التفاعل، وتصميمها بما يتناسب مع رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. وتتكون الاستمارة من ٣ مجالات، كما في مقياس (CLASS)، (النمو الانفعالي- الإدارة الصفية- النمو المعرفي)، ولأغراض الورقة البحثية سيتم الاقتصار على مجال النمو الانفعالي وبنوده، ويصف الجدول رقم (٢) مكوناته.

جدول رقم (٢) مكونات مجال النمو الانفعالي

المجال	البنود			
النمو الانفعالي	المناخ الايجابي	المناخ السلبي	حساسية المعلمة	تمكين الطفل
عدد الفقرات	٢١	١١	١١	١١
المجموع	٥٤			

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الاستمارة من خلال الصدق الذاتي لها؛ وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات؛ أي (معامل الصدق= جذر معامل الثبات)، وقد بلغ لمجال النمو المعرفي (0.980)، مما يدل على تمتعه بدرجة عالية من الصدق الذاتي، وعلى صلاحيتها للاستخدام على المشاركات. وذلك ما يصفه جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) معامل الصدق الذاتي لمجال النمو الانفعالي

المجال	النمو الانفعالي
الصدق الذاتي	٠.٩٨٠

ثبات الأداة

تم التحقق من الثبات عن طريق حساب ثبات المُقيمين (Interobserver reliability)، حيث تم حساب متوسط درجة الموافقة لكل بند، وذلك عند تقييم إحدى معلمات مركز الطفولة في جامعة الملك عبد العزيز، وبلغت نسبة الثبات في بندين فرعيين (١٠٠%)، بينما بلغت نسبة بنديين فرعيين (٥٠%)، كما يتضح في الجدول رقم (٤)، وجاء الاتفاق في (٥٢) عبارة، والاختلاف في عبارتين من أصل (٥٤)، وهي العبارات رقم (٣٤) في بند حساسية المعلمة، وعبارة رقم (٥١) في بند تمكين الأطفال.

جدول رقم (٤) حساب ثبات المقيمين لمجال النمو الانفعالي وبنوده

المجال	البند الفرعي	المقيمة (١)	المقيمة (٢)	نسبة الموافقة
النمو الانفعالي	أ. المناخ الايجابي	٢.٦٣	٢.٦٣	%١٠٠
	ب. المناخ السلبي	٣	٣	%١٠٠
	ج. حساسية المعلمة	٢.٥	٢.٦	%٥٠
	د. تمكين الطفل	٢.٦٤	٢.٥٥	%٥٠

طريقة التصحيح

اعتمدت الزين (٢٠٢١) على وزن مدرج وفق مقياس التكرار اللفظي (ينطبق دائمًا- ينطبق أحيانًا- لا ينطبق)، وهو مقياس يشير إلى عدد المرات التي ظهر فيها فعل أو سلوك

معين (رشيد، ٢٠٢٠). ونظرًا لعدم وجود درجات في الاستمارة المصممة تم إضافة درجات من (١) إلى (٣) في الدراسة الحالية؛ حيث يصف كل واحد مستوى جودة معين، واتبعت الباحثتان بذلك آلية مقياس (CLASS)، **وجاءت الدرجات في وصفها كالتالي:**

- **ينطبق دائمًا:** يمثل مستوى جودة مرتفع عند الدرجة (٣).
- **ينطبق أحيانًا:** يمثل مستوى جودة متوسط عند الدرجة (٢).
- **لا ينطبق:** يمثل مستوى جودة منخفض عند الدرجة (١).

إجراءات تطبيق أداة الدراسة على المشاركات

- تطبيق التقييم القبلي على المعلمات المشاركات، عن طريق ملاحظة مجال النمو الانفعالي وبنوده باستخدام أداة الدراسة لمدة يومين لكل معلمة في الأسبوع ذاته، وتم تقييم جميع المعلمات قبل الانتقال للخطوة التالية.
- تعريف المعلمات باستمارة "التقويم الذاتي لتجويد تفاعل المعلمة مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS)"، وهي استمارة مبنية على ضوء استمارة تقييم المعلمة من قبل الزين (٢٠٢١)، مع التعديل عليها بصيغة المتكلم.
- تطبيق التقييم البعدي مره أخرى على المشاركات في الدراسة لمدة يومين لكل معلمة في الأسبوع ذاته.

الأساليب الإحصائية

نظرًا لعدم تضمين معادلة لحساب متوسط درجات التفاعلات من قبل الزين (٢٠٢١)، استخدمت الباحثتان المعادلة التالية استنادًا إلى مقياس (CLASS)؛ لبناء الاستمارة على ضوئه: (درجة المجال= مجموع درجات البنود الفرعية÷ عدد البنود الفرعية). واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

يعتمد مقياس الجودة (CLASS) على المتوسطات والانحرافات المعيارية عند تحديد مستوى الجودة، عليه اتبعت الباحثتان الآلية ذاتها. وتم تقدير وترتيب المتوسطات الحسابية وفق معادلة المدى: ((الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ ٣ = (٣-١) ÷ ٣ = ٠.٦٧)

وعليه تصبح التقديرات كما في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) تقدير المتوسطات الحسابية

الدرجة	١-١.٦٧	١.٦٨-٢.٣٦	٢.٣٧-٣
التقدير	ضعيف	متوسط	مرتفع

اختبار العينات المرتبطة (Wilcoxon- Test): وذلك للمقارنة بين متوسطي مجتمعين مرتبطين، واستخدم للتعرف على الفروقات ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات التقييم القبلي والتقييم البعدي في بنود مجال النمو الانفعالي، وهما الممثلان للمجتمعين المرتبطين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند المناخ الإيجابي، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.

وللتحقق من صحته، تم حساب المتوسطات الحسابية في التقييم القبلي والبعدي، كلٌ معلمة على حدا، وثم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي للبند، ويوضح الجدول رقم (٦) ذلك.

جدول رقم (٦) متوسط درجات بند المناخ الإيجابي في التقييم القبلي والبعدي

	التقييم القبلي	التقييم البعدي
معلمة (أ)	1.89	2.21
معلمة (ب)	1.84	2.47
معلمة (ج)	2.05	2.31
معلمة (د)	1.63	2.47
معلمة (هـ)	2.05	2.31
معلمة (و)	2.31	2.47
المتوسط الحسابي الكلي للبند	١.٩٦	٢.٣٧
تقدير المتوسط الحسابي الكلي للبند	متوسط	مرتفع
الانحراف المعياري	0.231	0.112

ثم تم استخدام اختبار (Wilcoxon)؛ للمقارنة بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي للبند، وجدول رقم (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسط الدرجات في التقييم القبلي والبعدي.

جدول رقم (٧) دلالة فروق متوسطات درجات التقييم القبلي والبعدي لبند المناخ الإيجابي

	المتوسط الحسابي
التقييم القبلي	١.٩٦
التقييم البعدي	٢.٣٧
قيمة Z	٢.٢٠٧-
قيمة الدلالة	٠.٠٢٧
الدلالة	دالة

حصل البند على متوسط درجات كلي بلغ (١.٩٦) بتقدير (متوسط) في التقييم القبلي، وبالرجوع إلى جدول (٦) نلاحظ وجود تفاوت في متوسط درجات البند لدى المعلمات، والتي تراوحت ما بين (١.٦٣- ٢.٣١)؛ أي بتقديري (ضعيف ومتوسط)، ويبين الجدول (٧) أن مستوى الدلالة قد كان أقل من (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقييم القبلي والبعدي للبند، وذلك لصالح التقييم البعدي؛ ويُفسر ذلك ظهور عدد من الممارسات التي أثرت على متوسط درجات البند في التقييم القبلي، منها: قلة تبسم المعلمات، وقلة تكرار الأحاديث الاجتماعية ما بينهنّ والأطفال؛ إذ اتسمت معظم تعابيرهنّ بالجمود وفي بعض الأحيان التجهم، توجيه الأطفال إلى الحديث عن المواضيع المحددة في بعض الفترات (كالحلقة، الفترات التعليمية، اللقاء الأخير)، ومنع أو تجاهل الأحاديث خارج إطار المواضيع المحددة، وذلك بدوره قد يكون سبب قلة الأحاديث الاجتماعية ما بين الأطفال وأقرانهم؛ إذ غالبًا ما أقترن تفاعل واستمتاع الأطفال مع أقرانهم بمدى استمتاع المعلمة وتفاعلها معهم من خلال ما تمت ملاحظته، واتفق ذلك مع دراسة Curby et al. (2013)، والتي استخدمت مقياس (CLASS)، وأظهرت نتائجها وجود أثر للبيئات الداعمة لنمو الأطفال الانفعالي والتي يتم تهيئتها من قبل المعلمات، على كفاءة الأطفال الاجتماعية وتفاعلاتهم مع المعلمات والأقران.

وفي التقييم البعدي تحسن متوسط درجات البند الكلي كما تبين في جدول (٦)، ليصبح (٢.٣٧) وبتقدير (مرتفع)، وتراوح متوسط درجات المعلمات ما بين (٢.٢١- ٢.٤٧)، أي بتقديري (متوسط ومرتفع)؛ وتعزوا الباحثتان ذلك إلى استجابة المعلمات للملاحظات التي حصلنّ عليها، وتجويد ممارساتهنّ بتطبيق التقويم الذاتي، والذي بدوره ساهم في تحسين تفاعلهنّ مع الأطفال، واتفق ذلك مع دراسة الخوالدة والجوازنة (٢٠١٨)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية طردية بين ما تمتلكه المعلمة من كفايات، والتي منها تنمية وتطوير ممارساتها، والاستعداد الاجتماعي الانفعالي للأطفال، كقدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتفاعلهم مع معلماتهم.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند المناخ السلبي، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.

وللتحقق من صحته، تم حساب المتوسطات الحسابية في التقييم القبلي والبعدي، كلٌ معلمة على حدا، وثم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي للبند، ويوضح الجدول رقم (٨) ذلك.

جدول رقم (٨) متوسط درجات بند المناخ السلبي في التقييم القبلي والبعدي

	التقييم القبلي	التقييم البعدي
معلمة (أ)	٢.٤٥	٢.٦٣
معلمة (ب)	٢.٧٢	٣
معلمة (ج)	٢.٠٩	٢.٨١
معلمة (د)	١.٩	٢.٨١
معلمة (هـ)	٢.٦٣	٢.٨١
معلمة (و)	٢.٤٥	٢.٨١
المتوسط الحسابي الكلي للبند	٢.٣٧	٢.٨١
تقدير المتوسط الحسابي الكلي للبند	مرتفع	مرتفع
الانحراف المعياري	٠.٣١٧	٠.١١٧

ثم تم استخدام اختبار (Wilcoxon)؛ للمقارنة بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي في البند، وجدول رقم (٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي.

جدول رقم (٩) دلالة فروق متوسطات درجات التقييم القبلي والبعدي لبند المناخ السلبي

	المتوسط الحسابي
التقييم القبلي	٢.٣٧
التقييم البعدي	٢.٨١
قيمة Z	-٢.٢٠٧
قيمة الدلالة	٠.٠٢٧
الدلالة	دالة

يظهر جدول (٨) حصول بند المناخ السلبي في التقييم القبلي على متوسط درجات كلي بلغ (٢.٣٧) وبتقدير (مرتفع)، وتراوح متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي ما بين

(١.٩٠- ٢.٧٢)، وبتقديري (متوسط ومرتفع)، ويبين الجدول (٩) أن مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقييم القبلي والبعدي، وذلك لصالح التقييم البعدي. وبشكلٍ عام حصلنّ جميع المعلمات على أعلى متوسط درجات في هذا البند مقارنة بباقي البنود؛ وقد يعود ذلك إلى تجنب معظمهنّ في أغلب الوقت للممارسات السلبية التي قد تعيق تفاعلهنّ مع الأطفال، وتجنب الأطفال لتلك الممارسات أيضًا عند تفاعلهم مع أقرانهم، والتي تمثلت في العدوان اللفظي والجسدي.

وعلى الرغم من ذلك كان من الممكن حصول المعلمات على متوسط درجات أفضل قد يصل إلى أعلى درجة (٣)، إلا أن بعض الممارسات التي تم ملاحظتها في بعض الفترات، أثرت بشكل سلبي على متوسط الدرجات، ومنها: السخرية من إجابات بعض الأطفال من قبل إحدى المعلمات أو التقليل منها "طالعوا في تصرف فلان، حلو!"، "مهنة الصلاّح! في مهنة اسمها الصلاّح"، منع الطفل من المشاركة إن لم يؤذن له بالإجابة، أو تخطئته إن لم تناسب الإجابة المعلمة "فلان كنت غايب أمس، خلي اللي حضروا يجاوبوا"، "اللي كتب الكلمة من غير فتحة كتابته خاطئة"، "ما طلبت إنك تجاوب"، مما أثر على المتوسط الكلي للبند.

إضافة إلى ذلك تهديد بعض المعلمات الأطفال بفترات اللعب إن لم يلتزموا بالقوانين "إذا سمعت صوت عالي راح أوقف اللعب"، ونتج عن تلك الممارسات قلة تفاعل بعض الأطفال مع معلماتهم، وكذلك مع أقرانهم، إذ تمت ملاحظة أن الأطفال الذين غالبًا ما تلقوا توجيهات سلبية من قبل معلماتهم بالغضب أو التهديد والسخرية، هم الأقل تفاعلًا مع أقرانهم كذلك وليس فقط مع المعلمة، واتفق ذلك من نتيجة دراسة Liu & Wang (2022)، والتي توصلت إلى أن الأطفال الذين غالبًا ما يتم توبيخهم من قبل معلماتهم يتم نبذهم من قبل أقرانهم، ويكونون أقل تفاعلًا في البيئة الصفية. ودراسة Ostrosky & Jung, (2018)، التي أظهرت أن الأطفال الذين لديهم علاقات غير آمنة مع معلماتهم، واجهوا صعوبة في التفاعل مع أقرانهم.

أما في التقييم البعدي، فقد تحسن مستوى التفاعل؛ إذ بلغ المتوسط الكلي للبند (٢.٨١)، بتقدير (مرتفع) كما جاء في الجدول (٨)، وتراوح متوسط درجات المعلمات ما بين (٢.٦٣-٣)، بتقدير (مرتفع)، ولقد تمت ملاحظة قلة عدد من الممارسات غير الداعمة للتفاعل التي كنّ يستخدمنها المعلمات، وأصبح تعاملهنّ مع السلوك المشكل هادئ، مبتعدات عن التهديد والسخرية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء

مقياس (CLASS) لبند حساسية المعلمة، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.

وللتحقق من صحته، تم حساب المتوسطات الحسابية في التقييم القبلي والبعدي، كلٌ معلمة على حدا، وثم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي للبند، ويوضح الجدول رقم (١٠) ذلك.

جدول رقم (١٠) متوسط درجات بند حساسية المعلمة في التقييم القبلي والبعدي

	التقييم القبلي	التقييم البعدي
معلمة (أ)	١.٨	٢.٤
معلمة (ب)	٢	٢.٧
معلمة (ج)	١.٦	٢.٣
معلمة (د)	١.٥	٢.٣
معلمة (هـ)	٢.١	٢.٥
معلمة (و)	١.٨	٢.١
المتوسط الحسابي الكلي للبند	١.٨	٢.١
تقدير المتوسط الحسابي الكلي للبند	متوسط	متوسط
الانحراف المعياري	٠.٢٢٨	٠.٢٠٤

ثم تم استخدام اختبار (Wilcoxon)؛ للمقارنة بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي للبند، وجدول رقم (١١) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي.

جدول رقم (١١) دلالة فروق متوسطات درجات التقييم القبلي والبعدي لبند حساسية المعلمة

	المتوسط الحسابي
التقييم القبلي	١.٨
التقييم البعدي	٢.٣٨
قيمة Z	-٢.٢٠٧
قيمة الدلالة	٠.٠٢٧
الدلالة	دالة

بالرجوع إلى الجدول (١٠)، نلاحظ بأن المتوسط الكلي للبند في التقييم القبلي بلغ (٢.٣٧)، بتقدير (مرتفع)، وبالرغم من ذلك الارتفاع، إلا أن متوسط درجات المعلمات تراوح ما بين (١.٥- ٢.١)، بتقديري (ضعيف ومتوسط)، ويبين الجدول (١١) أن مستوى الدلالة قد كان

أقل من (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقييم القبلي والبعدي للبند، وذلك لصالح التقييم البعدي.

وقد تعود النتائج السابقة إلى اختلاف استجابات المعلمات لاحتياجات الأطفال الأكاديمية والانفعالية، وبمستوى حساسيتهنّ في تسهيل قدرة الأطفال على التعلم والاكتشاف في التقييم القبلي؛ فعلى سبيل المثال لم يتم ملاحظة استجابة أي معلمة للمشكلات التعليمية التي ظهرت لدى الأطفال، خاصة أن هناك ما لا يقل عن طفل واحد من ذوي الاحتياجات الخاصة لدى كل معلمة؛ إذ لم يتم تهيئة الأنشطة أو توفير أوراق عمل تراعي الفروقات الفردية، أيضًا قلة إشراك الأطفال غير المنتبهين، وعدم تشجعهم على ذلك، وهذا بدوره ساهم في قلة مشاركتهم.

كذلك، تم ملاحظة اتفاق جميع المعلمات على منع دورات المياه وشرب الماء خلال فترات معينة (كالحلقة، الفترات التعليمية، اللقاء الأخير)؛ إذ أشرنّ إلى "المويه والحمام بعد الحلقة/ التعليمي/ اللقاء"، على الرغم من إظهار حاجة الأطفال لذلك في بعض الأحيان؛ ويعود سبب منعهنّ، إلى اعتقادهنّ بأنه عند الاستجابة لطلب أحد الأطفال قد يؤدي إلى طلبهم جميعًا لدورات المياه أو شرب الماء كذلك.

وفي التقييم البعدي، تم ملاحظة استجابة المعلمات لاحتياجات الأطفال بشكل أفضل، ويظهر الجدول (١٠) المتوسط الكلي للبند بلغ (٢.٣٨)، بتقدير (مرتفع)، وتراوح متوسط درجات المعلمات ما بين (٢.١- ٢.٧)، بتقديري (متوسط ومرتفع)، وأول ما تم ملاحظته السماح للأطفال الذهاب إلى دورات المياه وشرب الماء خلال الفترات التي سبق منعهم فيها، مع ملاحظة عدم حدوث ما أشرنا إليه معظمهنّ من عرقلة سير الفترة إن استجبنّ للأطفال. إضافة إلى ملاحظة إشراك الأطفال غير المنتبهين في الفصل مقارنة بالتقييم القبلي، حتى وإن لم يرفعوا أيديهم، وتقديم بعض التلميحات لهم لمساعدتهم إن كانوا بحاجة لذلك.

كما قامت المعلمة (د)، بتقديم ممارسات ساهمت في تفاعل الأطفال، إذ أصبحت تخاطبهم بالمهن المحببة لهم لتشجيعهم على المشاركة، وجعلهم يقدمون ديباجة الحلقة؛ وذلك بأن يصبح أحد الأطفال هو المعلم/ـــة ويلقي السلام، يسأل عن أحوال أقرانه...، وهذا بدوره ساهم في تعزيز مشاركة الأطفال، واستمتاعهم خلال الفترة، واتفق ذلك مع دراسة Goble et al. (2016)، و Acar et al. (2017)، اللتان أشارت نتائجهما إلى أن تفاعل الأطفال يزيد من خلال الأنشطة التي يقدمها أقرانهم مقارنة بالتي تقدمها المعلمات.

أما ما يتعلق بالاستجابة للمشكلات التعليمية، فلم يكن هناك تحسن؛ إذ لم تزل الاستجابات لا تراعي الفروق الفردية للأطفال، ولم يحدثنّ أي تغيير من حيث توفير أنشطة تراعي قدرات

الأطفال، بل تم ملاحظة استمرار الأنشطة المتوفرة في الأركان، باستثناء الركن المتغير لدى البعض منهنّ، بالرغم من اختلاف الوحدات التعليمية في التقييم القبلي والبعدي. واختلف ذلك مع دراسة دحلان والمغربي (٢٠٢٢)، التي أظهرت نتائجها بأن مراعاة المعلمات للفروق الفردية عند تصميم الأنشطة، وتزويدهنّ بيئات التعلّم بأدوات متعددة تتوافق مع قدرات الأطفال باختلاف احتياجاتهم واهتماماتهم، قد توفر بدرجة عالية لديهنّ.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي لاستمارة تقييم جودة التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS) لبند تمكين الطفل، وذلك لصالح التقييم البعدي يُعزى لتقويم المعلمة لأدائها ذاتيًا.

وللتحقق من صحته، تم حساب المتوسطات الحسابية في التقييم القبلي والبعدي، كلٌ معلمة على حدا، وثم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الكلي للبند، ويوضح الجدول رقم (١٢) ذلك.

جدول رقم (١٢) متوسط درجات بند تمكين الأطفال في التقييم القبلي والبعدي

	التقييم القبلي	التقييم البعدي
معلمة (أ)	١.٥	٢.٧٢
معلمة (ب)	١.٦٣	٢.٢٧
معلمة (ج)	١.٥٤	٢.٢٧
معلمة (د)	١.٣٦	٣
معلمة (هـ)	٢.٢٧	٢.٧٢
معلمة (و)	١.٩	٢.١٨
المتوسط الحسابي الكلي للبند	١.٩٠	٢.٥٣
تقدير المتوسط الحسابي الكلي للبند	متوسط	مرتفع
الانحراف المعياري	٠.٣٣٢	٠.٣٣٢

ثم تم استخدام اختبار (Wilcoxon)؛ للمقارنة بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي للبند، وجدول رقم (١٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات في التقييم القبلي والبعدي.

جدول رقم (١٣) دلالة فروق متوسطات درجات التقييم القبلي والبعدي لبند تمكين الأطفال

	المتوسط الحسابي
التقييم القبلي	١.٧
التقييم البعدي	٢.٥٣
قيمة Z	٢.٢٠١-
قيمة الدلالة	٠.٠٢٨
الدلالة	دالة

يتبين من خلال الجدول (١٢) بأن البند قد حصل على متوسط درجات (١.٧٠) في التقييم القبلي، بتقدير (متوسط)، وهو أقل متوسط درجات كلي من بين باقي البنود الفرعية في مجال النمو الانفعالي، وتراوح متوسط درجات المعلمات فيه ما بين (١.٣٦- ٢.٢٧)، بتقديري (ضعيف ومتوسط)، ويبين الجدول (١٣) أن مستوى الدلالة قد كان أقل من (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقييم القبلي والبعدي للبند، وذلك لصالح التقييم البعدي؛ وتفسر الباحثتان ذلك لكون المعلمات هنّ المخططات والمسيرات للفترات في معظم الأوقات، وقلة مشاركة الأطفال في التخطيط للأنشطة، على سبيل المثال، خلال اليوم.

إضافة إلى ذلك، كان أغلب الأحاديث تصدر من المعلمات وليس من الأطفال في معظم الفترات خلال التقييم القبلي، باستثناء الوجبة واللعب، فعلى سبيل المثال عند تقديم إحدى المفاهيم في الحلقة، غالبًا ما كانت المعلمة هي المتحدثة، وقد يكون لقلة استخدام الأسئلة دورًا في ذلك، واتفق ذلك مع دراسة عجاج (٢٠٢٠)، التي أظهرت تدني مستوى التفاعل بين المعلمات والأطفال باستخدام مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال؛ إذ حرصنّ المعلمات على إلزام الأطفال بالهدوء والحديث فقط عند السماح لهم، وعدم تشجيعهم على الأحاديث المشتركة.

كما لم تكن هناك مهام يقودها الأطفال لدى بعض المعلمات على الرغم من وجود لوح لتحديد الطفل أو الطفلة القائد/ة خلال اليوم، وفي حال وجدت مهام للأطفال كانت تقتصر فقط على وقوف القائد/ة في أول الصف.

كذلك لم تترك بعض المعلمات للأطفال حرية اختيار الأركان، يُستثنى هنا وجود عدد كافي منهم في الركن، ومنهنّ من قمنّ بإغلاق ركن أو أكثر؛ حتى ينجزوا أعمال معينة، كأعمال لوحة الإعلان، بالرغم من وجود حلقة مقررة للتمهيد للوحدة، مع ملاحظة قيام المعلمة ببعض الأعمال بدلًا من الأطفال.

وتم ملاحظة ممارسة متكررة لدى معظم المعلمات، وهي تغيير أماكن الجلوس دون توضيح السبب، ولقد أظهر أحد الأطفال مشاعر الحزن بسبب تغير مكانه، لقيام طفلٍ آخر

بممارسات غير المحبذة للمعلمة، واتفق ذلك مع دراسة الحجيلي (٢٠١٨)، والتي توصلت إلى تدني جودة التفاعل مع الأطفال باستخدام مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال؛ وذلك نتيجة لقلة إدراك المعلمات بأهمية تقديم أسباب ومبررات للأطفال عند استخدام العقاب.

وفي التقييم البعدي، تم ملاحظة وجود تحسن لدى جميع المعلمات، وبلغ المتوسط الكلي لدرجات البند (٢.٥٣)، بتقدير (مرتفع)، وتراوح متوسط درجات المعلمات ما بين (٢.١٨-٣)، بتقديري (متوسط ومرتفع)؛ وقد يفسر ذلك التحسن إلى إعطاء المعلمات الأطفال حرية أكبر للشعور بالاستقلالية، وإشراكهم في عدد من المهام التي بمقدورهم القيام بها؛ فالمعلمات اللاتي لم يكن لديهنّ طفلًا قائدًا من قبل، أصبحنّ يُفَعّلنّ هذا المفهوم بإعطاء مهام فعلية بمستوى قدرات الأطفال. أما ما يتعلق بالأركان، فمازال بعضهنّ يلزمنّ الأطفال بدخول أركان معينة.

وعن الموازنة بين حديث المعلمة والأطفال، فكان هناك تحسن لدى أغلب المعلمات؛ وقد يعود ذلك لوعيهنّ بدور تمكين الأطفال وإشراكهم خلال فترات البرنامج اليومي على تجويد التفاعل؛ حيث وفرنّ فرصًا للحديث في الفترات التي غالبًا ما كنّ هنّ المتحدثات فيها، كما قل إلزام الأطفال بممارسات معينة كالسماح لهم بالجلوس بجلسة مريحة بالنسبة لهم بعد أن كانت جلسة "صحيحة" بشكلٍ محددًا، وإلزامهم بها، كما لوحظ عدم تغيير أماكن الأطفال من قبل المعلمات اللاتي كنّ يقمنّ بذلك. أيضًا أصبح معظمهنّ يوضحنّ للأطفال متى يمكنهم الإجابة برفع اليد ومتى يمكنهم أن يشاركوا مشاركة جماعية "برفع اليد من يخبرني..."، "أحب أسمع أصواتكم كلكم".

مما سبق عرضه ومناقشته لبنود مجال النمو الانفعالي، تبين تحسن متوسط درجات البنود لدى جميع المعلمات في التقييم البعدي، وجاءت بالترتيب التالي من الأعلى إلى الأقل، في التقييم القبلي (المناخ السلبي- المناخ الإيجابي- حساسية المعلمة- تمكين الأطفال)، وفي التقييم البعدي (المناخ السلبي- تمكين الأطفال- حساسية المعلمة- المناخ الإيجابي). واتفق ذلك مع دراسة Casbergue et al. (2014)، و Early et al. (2017) اللتان أظهرت نتائجهما تحسن جودة النمو الانفعالي بعد استخدام مقياس (CLASS) كأداة تطوير مهني.

توصيات الدراسة

بناءً على ما توصل إليه من نتائج واستنتاجات، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

للقائمين على عملية تقييم وتقويم الأداء المهني:

- الاعتماد على مقاييس الجودة العالمية والأدوات المبنية في ضوئها؛ بغرض تجويد رياض الأطفال، وتحديدًا ممارسات المعلمات الداعمة لجودة النمو الانفعالي، والتي منها استمارتي

تقييم المعلمة والتقويم الذاتي المبنيتان في ضوء مقياس (CLASS)، مع الأخذ بعين الاعتبار ما أضافته الدراسة الحالية من آلية تطبيق التقييم باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتقدير تلك المتوسطات؛ للتعرف على مستوى جودة التفاعل.

- تقديم دورات تدريبية على استمارتي تقييم المعلمة والتقويم الذاتي المبنيتان في ضوء مقياس (CLASS)، للمعلمات والقائمات بعملية تقويم أدائهنّ كالمديرات والمشرفات.
- جعل عملية التقويم الذاتي ضمن الممارسات المهنية التي على المعلمة تطبيقها، مع وضع أيقونة خاصة بها في نظام نور تستطيع المعلمة من خلاله إرفاق استمارة التقويم الذاتي الخاصة بها، وإطلاع المشرفة والمديرة عليها.

لمعلمات رياض الأطفال:

- مراعاة الفروق الفردية للأطفال عند تقديم الأنشطة، من حيث التدرج في مستوياتها؛ بهدف مشاركة جميع الأطفال قدر المستطاع، وإتاحة الفرص للجميع.
- الموازنة بين تقديم المهارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وتهيئة مناخ إيجابي داعم لتكوين العلاقات الاجتماعية.
- الاستجابة الفورية لحاجات الأطفال البيولوجية (الذهاب لدورة المياه– شرب الماء)، وعدم منعهم منها خوفاً من التأثير السلبي على إدارة الصف.
- الموازنة بين أحاديث المعلمة والأطفال، وتشجيع الأحاديث الاجتماعية بين الطفل ومعلمته وأقرانه.
- العمل على وجود مهام محددة يقودها الأطفال أثناء الفترات اليومية، والعمل على تطبيقها وتوضيحها بعرضها في لوحة مهام على سبيل المثال في البيئة الصفية.

المقترحات البحثية

نظرًا لندرة الأبحاث العربية التي تناولت تطبيق عملية التقويم الذاتي ومقياس (CLASS) والأدوات المبنية على ضوئه، تم اقتراح الدراسات التالية:

- أثر التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع أطفال الروضات الحكومية في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية (CLASS).
- أثر التقويم الذاتي للمعلمات في تجويد درجة النمو الانفعالي الداعم لتفاعلهنّ مع طلبة الصفوف الأولية في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية (CLASS).
- أثر بيئات الروضات الداعمة لمجال النمو الانفعالي على تفاعل الأطفال مع معلماتهم وأقرانهم عند التحاقهم بمرحلة الصفوف الدراسية في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية

(CLASS) (دراسة طولية).

- إجراء دراسة مماثلة للدراسية الحالية وتطبيقها على عينة أكبر من معلمات الروضات الأهلية والحكومية.

قائمة المراجع

وُثِّقَت المراجع وفقًا لأسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار٧ (American Psychological Association (APA7)

أولًا: المراجع العربية

الإدارة العامة للطفولة المبكرة. (٢٠١٩). دليل مدراس الطفولة المبكرة.
https://t.co/FJxOLCgzK6

الأميري، وليد حميد رشيد. (٢٠٢٠). تقييم وتطوير نظام تقويم أداء العاملين. دار اليازوري العلمية للنشر.

بركات، سناء أيوب. (٢٠١٥). دور المعلمة في توفير البيئة الصفية الآمنة اجتماعيًا لطفل الروضة في ضوء كفاياتها المهنية [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة دمشق.

الجابري، أميرة عبد الحميد. (٢٠٢٢). الهندية البشرية: لبيئة تعلم آمنة لطفل ما قبل المدرسة. مجموعة النيل العربية.
https://books.google.com.sa/books?id=QKVYEAAAQBAJ&dq=

جميل، عبد الكريم أحمد. (٢٠١٦). تدريب وتنمية الموارد البشرية. دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الجنابي، صاحب. (٢٠١٩). علم النفس المعرفي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
https://books.google.com.sa/books?id=oDSnDwAAQBAJ&dq=

حجازي، هالة يحيى. (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمة الروضة وعلاقتها بالنمو الحركي والعقلي والاجتماعي لطفل الروضة. مجلة العلوم البدنية والرياضية، (٢٢)، ١-٣٩.
https://sjmin.journals.ekb.eg/

الحجيلي، رجاء. (٢٠١٨). تقييم الجودة في الروضات الحكومية بالمدينة المنورة باستخدام مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبد العزيز.

الحريري، رافده. (٢٠١٤). العمل مع الأطفال الصغار. المنهل.
https://books.google.com.sa/books?id=GvijDgAAQBAJ&dq=

الحسين، إبراهيم. (٢٠١٦). الجودة في تعليم الطفولة المبكرة النظرية والممارسة. مركز الأبحاث الواحدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة.

حسين، مصطفى. (٢٠١٤). سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال. المنهل.

https://books.google.com.sa/books?id=29HIDwAAQBAJ&dq=

الخطيب، محمد أحمد. (٢٠١٧). أثر استخدام الدراما التعليمية في اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية لدى أطفال الروضة في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٢(١)، ١١٣-١٢٩.

http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss1pp113-129

الخوالدة، عبير عيسى، والجوازنة، محمد سليمان. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية وعلاقته بالاستعداد الاجتماعي الانفعالي لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية، ٤٥(٤)، ٦٧٥-٦٩٠.

https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu

دحدي، إسماعيل، والوناس، مزياني. (٢٠١٧). التقويم التربوي مفهومه وأهميته. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣١)، ١١٥-١٢٦.

https://journals.ajsrp.com/index.php/jhss

دحلان، ريناد، والمغربي، راندا. (٢٠٢٢). درجة توفر المعايير المهنية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة جدة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، ١(٣)، ١٢٩-١٦٠.

https://doi.org/10.21608/aatm.2022.270311

الربيعي، محمود، كزاز، مازن، والصائغ، علي. (٢٠٢٠). الإشراف والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتب العلمية.

https://books.google.com.sa/books?id=-F4LEAAAQBAJ&dq=

رزوقي، نبراس ناجي. (٢٠١٩). تأثير استراتيجية تقويم الأداء في الفاعلية التنظيمية. دار التعليم الجامعي.

https://books.google.com.sa/books?id=5O6xDwAAQBAJ&dq=

رشيد، مازن فارس. (٢٠١٨). إدارة الموارد البشرية. العبيكان للنشر.

https://books.google.com.sa/books?id=15NaDwAAQBAJ&dq=

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

زيدان، صلاح عبد الحميد. (٢٠١٨). التوجيه الفني: تنظيرًا وتطبيقًا. دار النشر للجامعات.
https://books.google.com.sa/books?id=89ePDwAAQBAJ&dq=

الزين، شهد. (٢٠٢١). التقييم لجودة تفاعل المعلمة مع الطفل في ضوء مقياس تقييم الصفوف الدراسية لمرحلة ما قبل المدرسة (CLASS) [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

الشهري، عبد الله عوض. (٢٠٢٠). الشفافية الادارية في المؤسسات التعليمية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
https://books.google.com.sa/books?id=rsz7DwAAQBAJ&dq=

الشياب، محمد، وأبو حمور، عنان. (٢٠١٤). مفاهيم إدارية معاصرة. الأكاديميون للنشر والتوزيع.
https://books.google.com.sa/books?id=Nw2tDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=

عبد اللطيف، رياض، والأزايدة، أبو أسعد. (٢٠١٥). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي. المنهل.
https://www.google.com.sa/books/edition/

عبد الله، هيام مصطفى. (٢٠١٩). مستوى ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة ومتطلبات نجاحها. مجلة الطفولة والتربية، ١١(٣٨)، ٢٢٣-٢٧٠.
http://search.mandumah.com/

عجاج، أروى. (٢٠٢٠). العلاقة بين ممارسات القائد التربوي وجودة بيئة الطفولة المبكرة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز]. دار المنظومة.
http://search.mandumah.com/

عزب، إبراهيم. (٢٠١٧). دور الأسرة في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
https://books.google.com.sa/books?id=L_ZiDwAAQBAJ&dq=

العشعوش، أيمن، سليمون، ريم، وعبد الحميد، نور. (٢٠١٥). جودة أداء معلمة الروضة وأثره على التفاعل الاجتماعي للطفل من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٧ (٣)، ٤٩٧-٥١٩.
https://search.mandumah.com/

علي أحمد، وحسن، نانسي. (٢٠١٤). التلخيص في مهارات التدريس.
https://books.google.com.sa/books?id=-

القدسي، أبرار عبد الرحمن. (٢٠٢١). العلاقة بين سلوك الصبر عند المعلمات وعند الأطفال في الطفولة المبكرة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبد العزيز.

محمد، عبد العظيم. (٢٠١٥). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

https://books.google.com.sa/books?id=K_ZiDwAAQBAJ&dq=

مباركي، ريم عبد الله. (٢٠٢٣). تقييم الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بإدارة تعليم جازان في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهن. المجلة العربية للنشر العلمي. ٦(٥٤)، ٩٨-١٢٨.

https://www.ajsp.net/

المبيضين، صفوان، والأكلبي، عائض. (٢٠١٩). التخطيط في الموارد البشرية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

https://books.google.com.sa/books?id=vxCnDwAAQBAJ&dq=

المشوخي، حمد سليمان. (٢٠٠٢). تقنيات ومناهج البحث العلمي. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع

النداوي، سلمان زيدان. (٢٠١٦). تطوير التعليم الجامعي: تنمية المجتمعات في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مركز الكتاب الأكاديمي.

https://books.google.com.sa/books?id=O1RmDwAAQBAJ&dq=

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). معايير معلمي رياض الأطفال.

https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Doc

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Acar, I., Hong, S., & Wu, C. (2017). Examining the Role of Teacher Presence and Scaffolding in Preschoolers' Peer Interactions. Examining the Role of Teacher Presence and Scaffolding in Preschoolers' Peer Interactions, 25 (6), 866-884. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884

Booren, L., Downer, J., & Vitiello, V. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. Early Educ Dev, 23(4), 517-538. https://doi.org/10.1080%2F10409289.2010.548767

Byers, A., Cameron, C., Ko, M., LoCasale-Crouch, J., & Grissmer, D. (2016). What Preschool Classroom Experiences Are Associated with

Whether Children Improve in Visuomotor Integration? EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT, 27 (7), 976- 1003. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1175243

Campbell, A. (2014). Understanding the Teacher Performance Evaluation Process from the Perspective of Jamaican Public School Teachers [Published Doctoral dissertation, University of Toronto]. University of Toronto. https://www.utoronto.ca/

Casbergue, R., Bedford, A., & Burstein, K. (2014). CLASS Reliability Training as Professional Development for Preschool Teachers. Journal of Research in Childhood Education, (4), 426-440. https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944724

Centre for Early Childhood Education Development (CECED)., Annual Status of Education Report (ASER)., & UNICEF. (2017). The India Early Childhood Education Impact Study. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/the-india-early-

Chen, J., & Liang, X. (2017). Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's Responses: A Study of Teacher–Child Linguistic Interactions During Whole-Group Instruction in Hong Kong Kindergarten Classrooms. Early Childhood Educ, 45(5), 671-683. https://doi.org/10.1007/s10643-

Curby, T., Brock, L., & Hamre, B. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. Early Education & Development, 24(3), 292-309. https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760

Early, D., Maxwell, K., Ponder, B., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. Early Childhood Research Quarterly, 38, 57-70. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005

Ferlazzo, L. (2019, April 30). Response: The Value of Having Students Evaluate Teachers. https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-response-the-value-of-

Goble, P., Hanish, L., Martin, C., Eggum-Wilkens, N., Foster, S., & Fabes, R. (2016). Preschool Contexts and Teacher Interactions: Relations with School Readiness. Early Education and Development, 27(5), 623-641. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674

Goble, P., & Pianta, R. (2017). Teacher–Child Interactions in Free Choice and Teacher-Directed Activity Settings: Prediction to School

Readiness. EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT, 28 (8), 1035-1051.
https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449

Horne, R. (2020). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Arlington Public Schools.
https://www.apsva.us/

Hu, B., Zhou, Y., & Li, K. (2014). Pinpointing Chinese Early Childhood Teachers' Professional Development Needs Through Self-Evaluation and External Observation of Classroom Quality. Journal of Early Childhood Teacher Education, (1), 54-78.
https://doi.org/10.1080/10901027.2013.874386

Jarvinen-Taubert, J. (2020, May 29). Self-assessment as a tool for teacher's professional development. Lesson App.
https://lessonapp.fi/self-assessment-as-a-tool-

Liu, M., & Wang, Q. (2022). Research on the Impact of the Emotional Expression of Kindergarten Teachers on Children: From the Perspective of the Class Micro-Power Relationship. frontiers, 13, 1-10.
https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808847

Mashburn, A., LoCasale-Crouch, J., & Pears, K. (2018). Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development. Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-

Masuwai, A., Zulkifli, H., Tamuri, A. (2021). Systematic Literature Review on Self-Assessment Inventory for Quality Teaching among Islamic Education Teachers. MDPI journal, 14 (1), 1-17.
https://doi.org/10.3390/su14010203

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
https://www.researchgate.net/publication/309853661_

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2019). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items.
https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-

National Council of Educational Research and Training. (2019). Teacher's Self-Assessment.

Ostrosky, M., & Jung,E. (2018). Building Positive Teacher-Child Relationships. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. https://challengingbehavior.org/docs/whatworks/WhatWorksBrief_12.pdf

Peterson, G., & Elam, E. (2021, Jan 4). Measuring High-Quality in Early Care and Education Classrooms. Libre Texts libraries. https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Book%3A_

Pianta, R.C., K.M. La Paro, & B.K. Hamre. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K. ProQuest, 63(3), 93. https://www.proquest.com/?accountid=43793

Romano, B. (2017). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Diversity data Kids. https://www.diversitydatakids.org/

Smidt, W., & Embacher, E. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. EUROPEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL, 28(6). 864- 883. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836586

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England). The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). https://www.oecd.org/

Teachstone. (2016). The CLASS System: Birth through Secondary. https://teachstone.com/

Wilcox-Herzog, A., Mclaren, M., Ward, S., & Wong, E. (2013). Results from the Quality Early Childhood Training Program. Journal of Early Childhood Teacher Education, (4), 335-349. https://doi.org/10.1080/10901027.2013.845635

Wright, M., Ellis, D., & Baxter, A. (2012). The Effect of Immediate or Delayed Video-Based Teacher Self-Evaluation on Head Start Teachers' Use of Praise. Journal of Research in Childhood Education, 26, 187–198. https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657745