[٥]

تدويل التعليم كمدخل لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي واستراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠ (رؤية مستقبلية)

أ.م.د. حسام سمير عمر

أستاذ أصول تربية الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية

كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة دمنهور

تدويل التعليم كمدخل لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي واستراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠ (رؤية مستقبلية)

أ.م.د. حسام سمير عمر*

ملخص البحث:

مشكلة البحث: تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الإطار الفكري لتدويل التعليم كمدخل لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر؟
- ما أدوار معلمة الطفولة المبكرة التي تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي؟
- ما أهم ملامح استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠ وعلاقتها بتطوير معلمة الطفولة المبكرة؟
- ما مدى الاتفاق حول آليات تطوير معلمات الطفولة المبكرة قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظرهن؟
- ما الرؤية المستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة بما ينسجم مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة ٢٠٣٠؟

أهداف البحث: استهدف البحث الحالي التوصل لرؤية مستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة، بحيث تنسجم تلك الرؤية مع نتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة وفقاً لمتطلبات العصر الرقمي ومن ثم تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

حدود البحث:

- **حدود موضوعية:** تمثلت في تطوير معلمة الطفولة المبكرة وفقاً لنتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة المستحدثة في ضوء متطلبات العصر الرقمي لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

* أستاذ أصول تربية الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور.

- **حدود زمانية:** تم تطبيق أداة البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
- **حدود مكانية:** تم تطبيق أداة البحث في محافظات: (القاهرة، البحيرة، الإسكندرية، الدقهلية، الإسماعيلية، جنوب سيناء، الفيوم، المنيا، قنا).
- **حدود بشرية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة ممثلة من معلمات الطفولة المبكرة بالروضات الرسمية بجمهورية مصر العربية.

منهج البحث: استخدم الباحث "**المنهج الوصفي**" باعتباره الأكثر ملاءمة لمشكلة البحث.

نتائج البحث: توافق معلمات الطفولة المبكرة بدرجة كبيرة حول آليات تطوير:

- سياسات القبول الحالية بالجامعات المصرية.
- برامج الإعداد الجامعي قبل الخدمة.
- نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة.
- نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.
- نظام التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة.

وفي ضوء تلك النتائج وكذا نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، تم وضع رؤية مستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة، بحيث تنسجم تلك الرؤية مع نتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة وفقاً لمتطلبات العصر الرقمي ومن ثم تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

Summery:
Internationalization of Education as an Approach for Developing Early Childhood Teacher in the Digital Age and the Sustainable Development Strategy for Egypt 2030 (A Future Vision)…

Research problem: The problem of the current research was determined by answering the following questions:

- What is the intellectual framework for the internationalization of education as an Approach for early childhood teacher development in Egypt?
- What are the early childhood teacher's roles which fit the demands of the digital age?
- What are the most important features of Egypt's sustainable development strategy 2030 and its relationship to early childhood teacher development?
- What is the extent of agreement on the mechanisms for developing early childhood teachers before and inservice from their point of view?
- What is the future vision for developing early childhood teachers in line with the results of the internationalization of education and the requirements of the digital age to achieve the goals of the 2030 Sustainable Development Strategy?

Research objectives: The current research aimed to reach a future vision for developing the early childhood teacher, so that this vision is consistent with the results of the internationalization of education and the roles of the teacher in accordance with the requirements of the digital age and thus achieving the goals of the Sustainable Development Strategy in Egypt 2030.

Research Limits:

- **Objective limits**: represented by the development of the early childhood teacher according to the results of the internationalization of education and the new teacher roles in light of the requirements of the digital age to achieve the goals of the Sustainable Development Strategy in Egypt 2030.
- **Time limits**: The current research tool was applied during the first semester of the academic year 2023/2024.

- **Spatial limits**: The research tool was applied in the governorates of: (Cairo, Beheira, Alexandria, Dakahlia, Ismailia, South Sinai, Fayoum, Minya, and Qena).
- **Human limits**: The research tool was applied to a representative sample of early childhood teachers in public kindergartens in the Arab Republic of Egypt.

Research Methodology: The researcher used the "descriptive method" as the most appropriate method to the research problem.

Research results: Early childhood teachers agree to a high degree on the mechanisms for developing:

- The current admission policies in Egyptian universities.
- The pre-service university preparation programs.
- The system for appointing and licensing early childhood teachers to practice the profession.
- An effective job incentive system that raises the professional status of early childhood teachers.
- A Professional development system for in-service early childhood teachers.

In light of these results, as well as the results of previous relevant studies, a future vision for developing the early childhood teacher was developed, so that this vision is consistent with the results of the internationalization of education and the roles of the teacher in accordance with the requirements of the digital age and thus achieving the goals of the Sustainable Development Strategy in Egypt 2030.

مقدمة:

المتأمل لعالم اليوم يلحظ تسارع التغيرات فى مختلف جوانب الحياة فى المجتمعات سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتربوياً، تلك التغيرات الناتجة عن الثورات العلمية، والتكنولوجية، والمعلوماتية المتلاحقة، وأثرت على دول العالم سواء المتقدمة منها أو النامية، وشملت جميع مناحي الحياة ولاسيما النظم التعليمية وما يتعلق بها من متطلبات وإجراءات فنية وإدارية، لذا فقد أصبح تطوير النظم التعليمية مهمة شاقة من أجل متابعة وملاحقة التطورات التكنولوجية وتوظيفها لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية المختلفة، كما ظهرت موجات متتالية من الأفكار والمفاهيم المستحدثة والهادفة التي تساعد تلك المؤسسات على التطوير والتميز وتحقيق جودة مخرجاتها.

وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على مواجهة كل تلك التحولات يتطلب إعادة النظر بصورة فورية في عناصر ومكونات النظم التعليمية، ومن هنا تتسابق الدول على إصلاح نظمها التعليمية وبخاصة قضية تطوير المعلمين باعتبار أن المعلم هو محور العملية التعليمية والركيزة الأساسية في منظومة المؤسسات التعليمية التي تسعى للوصول إلى مستويات متميزة من السبق والامتياز، ولن يتأتى الوصول لذلك إلا من خلال تنمية قدرات المعلم للوصول إلى مستوى راق يمكنه من التعامل مع المتغيرات المتسارعة في العصر الرقمي.

وفي هذا الإطار، فقد أكدت استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠ على تطوير كافة عناصر منظومة التعليم، من خلال الشروع في إجراء تغييرات واسعة باستخدام التكنولوجيا من أجل تقديم ودعم وقياس وإدارة عملية التعلم، والتطوير المهني للمعلمين على وجه الخصوص، بما يحقق تحسين الأداء التعليمي لمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية، ومتطلبات سوق العمل من المعلمين المؤهلين تربوياً وتقنياً، للوصول إلى الجودة الشاملة وتحقيق القدرة التنافسية. (مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ٤٦)

وفضلاً عن ذلك فإن ظهور الثورة الرقمية في القرن الحادي والعشرين كان له أثره الواضح في التحول التدريجي من الأنشطة الحياتية العادية إلى الأنشطة الرقمية، خاصة مع تعاظم الاستفادة من إمكانات شبكة المعلومات

الدولية، كما أن هذه الثورة الرقمية قد أثرت على بيئات المؤسسات التعليمية بوجه عام ومؤسسات الطفولة المبكرة على وجه الخصوص باعتبارها المؤسسة النظامية الأولي التي يتشكل فيها وجدان وعقل الطفل، بل وسيزداد تأثيرها في المستقبل القريب، لذلك كان من الضروري أن يوضع في الاعتبار تطوير كافة عناصر منظومة مؤسسات الطفولة المبكرة ولا سيما تطوير معلمة الطفولة المبكرة بما يتناسب مع معطيات العصر الرقمي، وبطريقة تمكنها من التكيف والتفاعل مع المتطلبات المهنية الجديدة، لتكون مزودة بالخبرات والمعارف والمهارات التي تعينها على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية المرتبطة بمهنة تربية الطفل، بما ينعكس على زيادة قدرتها على فهم التغيرات والتحولات المعاصرة والنجاح في أدوارها الحالية والمستحدثة بكفاءة وفاعلية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن معلمة الطفولة المبكرة لا تستطيع مواصلة العمل بنجاح في مؤسسات الطفولة المبكرة بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في عصر يتميز بسرعة التطور والتغيير، ومن ثم يتحتم على الجهات الرسمية المعنية مساعدتها ودعم نموها المهني والشخصي والأكاديمي، لأن اكتفاءها بما حصلته في سنوات إعدادها قبل الخدمة بكليات الإعداد الجامعي ليكون زادها الذي تنهل منه طوال عمرها المهني، أصبح أمراً غير مقبول، كما أن تزويدها بالجديد طوال فترة خدمتها يُعد عاملاً حاسماً في حسن أداءها للمهام الموكولة إليها، ومن هنا ينبغي اعتبار ما تتلقاه من إعداد قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسة متلاحقة من فعاليات وأنشطة التطوير المهني التي لابد أن تستمر معها مادامت الحياة، ومادام هناك معارف وتقنيات جديدة، لتمكينها من مواجهة تحديات مهنة تربية الطفل التي تفرضها طبيعة التغير المستمر في العصر الرقمي (عمر، ٢٠١٥، ١٣١٦).

واستناداً إلى ما سبق، وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم اليوم لابد أن نخطط لتطوير مستوى أداء معلمة الطفولة المبكرة بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي، فما زلنا نعتمد أساليب وبرامج التطوير التقليدية التي لا تتوافق مع الحياة العصرية ومهام وأدوار المعلمة في عصر التكنولوجيا، كما أن تلك البرامج لم تضفي الجديد على المستوى المهني للمعلمة، وعليه فإن برامج وخطط

التطوير بشكلها الحالي تحتاج لنقلة كيفية تتناسب مع تحديات القرن الواحد والعشرين، لذا فإن التوجه إلى تطبيق رؤى وخطط استراتيجية لها القدرة على تحسين ودعم وبناء جيل متميز من المعلمات هو من أهم التحديات التي يجب علينا العمل عليها.

وفي هذا الإطار، وطبقاً لملامح المناخ العالمي الجديد للتنافسية الشديدة في عصر التعليم العابر للقارات، ومع التقدم الهائل الذي تشهده النظم التعليمية شرقاً وغرباً في كافة المجالات، لم يعد دور المؤسسات المسئولة عن نظم التعليم قاصراً على وضع الخطط التقليدية لتطوير عناصر النظام التعليمي، بل أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى توافر رؤى استراتيجية تجمع ما بين العالمية والملاءمة، بهدف الاستجابة لمتطلبات المجتمع من خلال إقامة صلات وشراكات دولية. حيث ظهر اتجاه متنامي على مستوى العالم لتدويل التعليم على مستوى كافة المؤسسات التعليمية، على اعتبار أن كفاءة وجودة النظم التعليمية تعتمد على مدى تضمين البعد الدولي في أنشتطها التعليمية والبحثية ومن ثم زيادة قدراتها التنافسية.

مشكلة البحث:

يعد التدويل هو أحد الطرق التي تتفاعل بها الدول مع تأثير العولمة، ويمكن النظر هنا إلى التدويل والعولمة على أنهما مفهومان مختلفان ولكنهما مرتبطان ارتباطاً ديناميكياً، حيث تعتبر العولمة محفزاً بينما التدويل هو الاستجابة، ويرتبط التدويل ارتباطاً وثيقاً بتحقيق مفهوم جودة النظم التعليمية حيث يزيد من متطلبات شفافية تلك الأنظمة، وعليه ينبغي للمعنيين بالطفولة المبكرة على كافة المستويات وضع رؤية متكاملة للتطوير في ضوء الممارسات والخبرات والشراكات الدولية الناجحة، من خلال توسيع نطاق التوأمة مع الدول والمنظمات والهيئات ذات الصلة والصيت في مجال تطوير عناصر منظومة الطفولة المبكرة، من شراكات تعاون وبعثات ودراسات متخصصة عبر الإنترنت... وغيرها من أشكال التعاون عبر الحدود، بما سيؤدي إلى تعظيم الخبرات الشخصية الإنسانية والمعرفية والبرامج المهنية والتربوية لمواجهة تحديات العولمة، وتحفيز الإبداع والابتكار لدى معلمة الطفولة المبكرة وتنمية مهاراتها المطلوبة في العصر الرقمي.

وقد جاء ذلك متسقاً مع أهداف التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠، حيث تمحورت الغاية العاشرة حول تحسين كفاءة المعلمين وإعادة هيكلة الموازنة وتعظيم المخصصات المالية الداعمة للجوانب النوعية في العملية التعليمية لتحسين المخرجات، بالإضافة إلى إصلاح البنية التشريعية للمنظومة التعليمية والتميز العالمي في صناعة المناهج والوسائل التعليمية، كما أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ على التنمية المهنية الشاملة والمستدامة والمخططة للمعلمين، بما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلم كل خمس سنوات وصولاً إلى المعلم الماهر والمرشد والميسر لعملية التعلم، بالإضافة إلى التركيز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين بما يحقق السبق والامتياز محلياً ودولياً (مجلس الوزراء، ٢٠٢٢، ١٨).

وفي هذا الإطار، أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى حتمية الاستفادة من نتائج ومؤشرات تدويل التعليم لتطوير المعلمين بوجه عام ومعلمي الطفولة المبكرة على وجه الخصوص، فتؤكد دراسة سماح رمضان خميس (٢٠١٨) على أهمية تفعيل تدويل التعليم العالي لتعزيز فلسفة تكوين وإعداد معلمة الطفولة المبكرة، كما أشارت إلى أن التعاون الدولي أصبح ركيزة أساسية لتحسين فلسفة وأهداف تكوين معلمي الطفولة المبكرة. كما حددت نتائج دراسة وفاء سليمان الجوهري (٢٠١٩) العديد من المشكلات بمنظومة التعليم الجامعي التي يجب مواجهتها من خلال مدخل تدويل التعليم ومنها: انحصار الجامعات المصرية في الحيز المحلي وضعف مستوى التخطيط الاستراتيجي لدعم توجه الجامعات نحو التنافسية العالمية.

كما حددت دراسة Hans de Wit (٢٠٢٠) إلي أن الجامعات تحتاج إلي التطوير وبناء مجتمع المعرفة لتجسير الفجوة بين نواتج تعلم الخريجين بين كل من الدول النامية والدول المتقدمة. وأشارت نتائج دراسة مطر محمد إبراهيم (٢٠٢١) أن تلبية الوظائف المتوقعة لسوق العمل في العصر الرقمي يحتاج لمهارات ومواصفات يمكن تطويرها من خلال التعامل مع استراتيجيات تدويل التعليم. كما عرضت نتائج دراسة Ly Thi (٢٠٢٣) لمجموعة من المؤشرات التي تتطلب ضرورة الاستفادة من نتائج تدويل التعليم ومنها: توثيق التواصل المؤسسي لكليات

إعداد المعلمين لإدخال البعد الدولي على منظومة الإعداد كاستجابة للتغيرات العالمية في العصر الحالي، والاستفادة من الفرص التي يتيحها تدويل التعليم لمواجهة نواحي القصور في تكوين المعلمين والتكيف مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

ومن هنا تتضح أهمية التدويل كآلية فعالة لتحقيق هدف الوصول إلى ما يقارب المستويات العالمية، فتضمين البعد الدولي في خطط تطوير معلمة الطفولة المبكرة سيساهم في إكسابها قدرة تنافسية في ظل ما تواجهه من تحديات كبيرة، ومن ثم ينبغي النظر إلى التدويل على أنه مصدر لإضفاء البعد الدولي على برامج التطوير وكافة الأنشطة التعليمية والمهنية مع الحفاظ على الهوية الثقافية والقومية.

واستناداً إلى ما سبق، فقد قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية تم خلالها عقد سلسلة من المناقشات المفتوحة لعدد من المجموعات البؤرية بلغت ثماني مجموعات، حيث تم استخدام العصف الذهني لعدد (٦٣) معلمة و(٣١) موجهة من عدة محافظات على مستوى الجمهورية وهي: الفيوم، الشرقية، الإسكندرية، بورسعيد، البحيرة، الدقهلية، السويس، بهدف استطلاع آرائهم حول متطلبات تطوير معلمة الطفولة المبكرة، حيث تم التوافق بوجه عام حول النتائج التالية:

- سياسات القبول بكليات الإعداد الجامعي على تعددها وتنوعها تحتاج إلى تحديث لمواجهة ما بها من قصور، ومن ثم يتم اختيار أفضل العناصر القادرة على اكتساب كفايات شخصية ومهنية تتوافق مع أدوار المعلمة في العصر الحالي.
- برامج الإعداد الجامعي تحتاج للتطوير بحيث يتم إضافة مقررات يغلب عليها الطابع المهاري أكثر منها معارف نظرية، ويمكن الرجوع هنا لخبرات الدول المتقدمة شرقاً وغرباً في هذا المجال.
- هناك صعوبات كثيرة تواجه نظام تعيين معلمات الطفولة المبكرة، لذا يجب ابتكار منظومة ذات آليات وإجراءات تناسب وتيسر اختيار أفضل العناصر بحيادية وموضوعية.
- ضعف الرواتب وقلة الحوافز المادية يقلل من النظرة المجتمعية والمكانة المهنية والوظيفية لمعلمات الطفولة المبكرة، لذا يجب دراسة التجارب الناجحة للدول التي وفرت التمويل الكافي لضمان استمرارية المعلمات في العمل بدرجة كبيرة من

الرضا المهني والوظيفي لمعلمات الطفولة المبكرة، بما ينعكس على تحسن مستوى نواتج التعلم المستهدفة.

- نظام التنمية المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة يحتاج إلى خطة تطويرية مبتكرة وطويلة الأمد، بحيث تُبنى كافة برامج التنمية المهنية وفقاً للاحتياجات الفعلية للمعلمات، مع مواكبة تطبيق تلك البرامج وفقاً لأفضل الممارسات في النظم المتقدمة في هذا المجال.

وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الإطار الفكري لتدويل التعليم كمدخل لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر؟
- ما أدوار معلمة الطفولة المبكرة التي تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي؟
- ما أهم ملامح استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠ وعلاقتها بتطوير معلمة الطفولة المبكرة؟
- ما مدى الاتفاق حول آليات تطوير معلمات الطفولة المبكرة قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظرهن؟
- ما الرؤية المستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة بما ينسجم مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة ٢٠٣٠؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحديد مكونات قضية تدويل التعليم باعتبارها مدخلاً فعالاً لتطوير معلمة الطفولة المبكرة، ورصد الأدوار المستحدثة لمعلمة الطفولة المبكرة التي تتناسب مع متطلبات العصر الرقمي، وعرض أهم ملامح استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠ وعلاقتها بتطوير معلمة الطفولة المبكرة، وكذا التعرف على درجة الاتفاق حول آليات تطوير معلمات الطفولة المبكرة قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظرهن، ومن ثم وضع رؤية مستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة، بحيث تنسجم تلك الرؤية مع نتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة وفقاً لمتطلبات العصر الرقمي وتحقق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية: تمثلت في عرض قضية تدويل التعليم باعتبارها أحد المداخل الحيوية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر، كما أن البحث الحالي وفي حدود علم الباحث هو الأول الذي ناقش العلاقة بين تدويل التعليم وإضفاء البعد الدولي على مختلف الأنشطة التي ترتبط بتطوير معلمة الطفولة المبكرة خاصة في ضوء متطلبات العصر الرقمي، ومن ثم المساهمة في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.
- الأهمية التطبيقية: برزت في تحديد مدى الاتفاق حول آليات تطوير معلمة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال تطبيق أداة البحث على عينة ممثلة من المعلمات بمختلف قطاعات الجمهورية، ومن ثم وضع رؤية استراتيجية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة تنسجم مع نتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة المستحدثة وفقاً لمتطلبات العصر الرقمي، وكذا تساهم في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: تمثلت في تطوير معلمة الطفولة المبكرة وفقاً لنتائج تدويل التعليم وأدوار المعلمة المستحدثة في ضوء متطلبات العصر الرقمي لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.
- حدود زمانية: تم تطبيق أداة البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
- حدود مكانية: تم تطبيق أداة البحث في محافظات: (القاهرة، البحيرة، الإسكندرية، الدقهلية، الإسماعيلية، جنوب سيناء، الفيوم، المنيا، قنا).
- حدود بشرية: تم تطبيق أداة البحث على عينة ممثلة من معلمات الطفولة المبكرة بالروضات الرسمية بجمهورية مصر العربية.

مصطلحات البحث:

١. تدويل التعليم Internationalization of Education:

عرفه كلاً من Van, D. & Riezebos, J. (٢٠٢٣) بأنه: "عملية دمج البعد الدولي أو العالمي والبين ثقافي في أهداف ووظائف وعمليات التعليم بوجه عام".

كما عرفه كلاً من Yue, Y. De Souza & Tounsin, I. (٢٠٢٣) بأنه: "إحداث التفاعلات داخل أو بين الثقافات، من خلال وظائف التدريس والبحث والخدمة، وبالتوافق مع تحقيق الهدف النهائي المتمثل في تحقيق التفاهم المتبادل عبر الحدود الثقافية".

وعرفته هنية جاد عيد (٢٠٢٢) بأنه: "الأنشطة الدولية التي تساعد في تحسين جودة التعليم العالمية باستخدام معايير المنظمات والهيئات الدولية للارتقاء بجودة العملية التعليمية".

كما عرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه: "إضفاء البعد الدولي على مختلف الأنشطة التطويرية التي ترتبط بمعلمة الطفولة المبكرة مثل السياسات والعمليات والبرامج، والتي عن طريقها يتم بناء علاقات تعاون وتبادل خبرات بين المؤسسات على المستوى المحلي ونظيراتها على المستوى الدولي، وذلك للوصول إلى التكامل والتوافق وتحقيق الأهداف المشتركة لتطوير المعلمة وفق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠".

٢. العصر الرقمي Digital Age:

عرفته Karine, T. and Others (٢٠٢٣) بأنه: "العصر الذي تحولت فيه جميع أنساق الرموز من نصوص وأشكال وصور ثابتة أو متحركة إلى سلاسل يمكن نقلها في صورة أرقام، ثم تتحول إلى معلومات نصية ومواد مرئية ومتحركة كحاضنات للمعرفة".

بينما عرفه Nazir, A., Diana, K. and Fozia, A. (٢٠٢٣) بأنه: "العصر الذي يستند إلى تطبيقات الثورة الرقمية، بحيث أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من مجتمع المعرفة والتعلم، ويتميز أيضاً بمجموعة من التطبيقات العصرية الحياتية بما في ذلك: الذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، تكنولوجيا النانو، وتطبيقات الأشياء".

وفي نفس الصدد، عرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه: "العصر الذي يتميز بإدارة المعرفة الرقمية وما يتضمنها من مهارات وتقنيات معلوماتية، بما يتطلب من معلمة الطفولة المبكرة في مصر أن تتحول لمعلمة عصرية في مجتمع المعلومات فكراً وسلوكاً وأداءً، بحيث تتقن استخدام التقنيات الرقمية وأدوات

الاتصال والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها في كافة الأنشطة بمؤسسات الطفولة المبكرة.

٣. استرتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠

عرفتها وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢٢) بأنها: "استراتيجية قومية تستهدف تطوير وصياغة رؤية لمصر حتى ٢٠٣٠ تكون بمثابة خارطة طريق تعظم الاستفادة من إمكانيات مصر وميزاتها التنافسية، وتسعى في محور التعليم أن يكون متاحاً للجميع بجودة عالية في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل، بما يساهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته ومستنير ومبدع ومسئول ويحترم الاختلاف وفخور بوطنه، وقادر على التعامل التنافسي مع الكيانات النظيرة إقليمياً وعالمياً".

منهج البحث:

استخدم الباحث "**المنهج الوصفي**" باعتباره الأكثر ملاءمة لمشكلة البحث، حيث ناقش قضية تدويل التعليم باعتبارها أحد المداخل الحيوية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر، كما تم عرض وتحليل ملامح العصر الرقمي وتأثيره على تغير أدوار المعلمة، وعلاقة تطوير معلمة الطفولة المبكرة بتحقيق استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠، وتضمن ذلك عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة البحث، ومن ثم الوقوف على مجموعة من الأفكار والمؤشرات والآليات التي تم الاستفادة منها في بناء أداة البحث، وكذا وضع رؤية استراتيجية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة لتتماشى مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي لتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

خطوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الإطار العام للبحث، ويتضمن ذلك: (مقدمة البحث، مشكلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، حدود البحث، مصطلحات البحث، منهج البحث).

الخطوة الثانية: وتتضمن الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

الخطوة الثالثة: إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية.

الخطوة الرابعة: طرح الرؤية المستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

تم تناول الإطار النظري من خلال عرض ثلاث مباحث رئيسة تجيب عن الأسئلة البحثية من الأول للثالث، وهي: المبحث الأول: تدويل التعليم باعتباره مدخلاً لتطوير معلمة الطفولة المبكرة، والمبحث الثاني: متطلبات العصر الرقمي، والمبحث الثالث: استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠، وتضمن عرضهم ومناقشتهم عدداً من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة، وذلك على النحو التالي:

المبحث الأول: تدويل التعليم مدخلاً لتطوير معلمة الطفولة المبكرة

يُعد التوجه نحو تدويل التعليم أمراً حيوياً وهاماً تفرضه متطلبات التنافسية في العصر الرقمي، ذلك لأن التعليم في مصر لا يمكن أن يكون بمعزل عما يحدث من ثورات علمية وتكنولوجية على المستويين الإقليمي والدولي، ويُعرف التدويل Internationalization بأنه إضفاء البعد الدولي على جميع عناصر العملية التعليمية، من أجل تعزيز قدراتها وتحقيق التميز في جودة مخرجاتها التعليمية.

ويتحقق من خلال تدويل التعليم فوائد وإيجابيات عديدة ناتجة من إقامة الشبكات والشراكات الدولية، فتحدد Dewit (٢٠١٨) أهم فوائد عملية التدويل في زيادة عدد العناصر البشرية الموجهين دولياً في البعثات وبرامج التنمية المهنية، وتحقيق التنوع والتكامل الثقافي وتطوير مهارات الاتصال، وكذا تنفيذ برامج مشتركة لتحسين أُطر المناهج وصبغها بالصبغة الدولية، وكذا تقديم الخبرات والمناقشات حول طرائق التعليم والتعلم، كما يضيف Hiroshi (٢٠١٨) أن التدويل اتخذ نطاق أكبر وبدرجات مختلفة لدى مؤسسات التعليم تتراوح بين برامج التعلم عن بعد، وفتح فروع لكليات إعداد المعلمين في بعض الدول، واستقطاب الخبراء الدوليين لتنفيذ مشروعات تطوير التعليم، وتوفير مناهج الدراسة المشتركة، وتوفير برامج التوأمة بين المؤسسات المتناظرة... وغيرها من الأنشطة المشتركة.

وفي هذا الإطار، سيتم عرض وتحليل مبحث تدويل التعليم مدخلاً لتطوير معلمة الطفولة المبكرة من خلال العناصر التالية:

أولاً: مفهوم تدويل التعليم Internationalization of Education:

تشير الأدبيات إلى أنه لا يوجد اتفاق بين التربويين والباحثين حول مفهوم محدد لمعني التدويل، ويعرفه المجلس الأمريكي للتعليم American Council of Education بأنه مجموعة واسعة من البرامج والأنشطة التي تم تصميمها يهدف مساعدة الأنظمة والأفراد على فهم واستيعاب البيئة العالمية المحيطة بهم، والتواصل مع عناصرها والاندماج في أنشتطها واكتساب خبرات متنوعة، وفهم للنظم الاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية للدول الأخرى والتفاعلات بين الدول والشعوب عبر الحدود والثقافات (Lvova, 2019, P. 57)، كما يعرفه Teichler (2017) بأنه مجموعة متنوعة ومعقدة من العمليات والأنشطة التي يعزز تأثيرها المشترك سواء المخطط أو غير المخطط له البعد الدولي لتجارب التعليم بالمؤسسات التعليمية المتناظرة.

وتضيف جمال الدين (٢٠١٩) أن مصطلح التدويل ليس جديداً حيث تم استخدامه لعدة قرون في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، وتزايد تداوله في التعليم منذ أوائل الثمانينات من القرن العشرين، وقبل ذلك كان التعليم الدولي International Education هو المصطلح المفضل، وتركز النقاش حول استخدام مصطلح التعليم الدولي على التمييز بينه وبين التعليم المقارن Comparative Education والتعليم العالمي Global education والتعليم متعدد الثقافات Multicultural Education، وفي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ظهرت مجموعة أخرى من المصطلحات ذات الصلة تشمل التعليم عبر الوطني Transnational Education والتعليم بلا حدود Borderless Education والتعليم عبر الحدود Cross-Border Education.

وعليه نستخلص من العرض السابق لمفهوم تدويل التعليم أن التدويل هو إضفاء للبعد الدولي على مختلف الأمور والأنشطة التطويرية التي تهم المؤسسات التعليمية خاصة في الطفولة المبكرة مثل السياسات والعمليات والبرامج، والتي عن طريقها يتم بناء علاقات تعاون وتبادل خبرات بين المؤسسات على المستوى

المحلي ونظيراتها على مستوى العالم، وذلك للوصول إلى التكامل والتوافق وتحقيق الأهداف المشتركة للتطوير في العصر الرقمي.

كما نضيف أن التدويل قد يدعم تناول الموضوعات والقضايا المختلفة التي ترتبط بتطوير برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة على المستوى الجامعي من آفاق وزوايا ورؤى مختلفة، بما يُمكن الجهات المعنية من بناء رؤى شاملة لدعم وتطوير معلمة الطفولة المبكرة والمناهج والاستراتيجيات التعليمية... وغيرها، لتحقيق مستوى متميز من التطوير والتجديد والإبداع.

ثانياً: مبررات تدويل التعليم...

مبررات تدويل التعليم هي الدوافع والمحفزات التي تضفي البعد الدولي على نظم التعليم، إذ لابد أن يبلور صانعو السياسات ومتخذو القرارات رؤية واضحة حول دوافعهم لعملية تدويل التعليم، بسبب ارتباط ذلك بكافة السياسات والاستراتيجيات والبرامج والأنشطة والنتائج المترتبة على عملية التدويل، وعليه يجب اعتبار تلك الدوافع هي المحرك الرئيس الذي يوجه العمل ويرشد للمسار الصحيح للتدويل.

ويحدد Vedvyas & Meeta (٢٠٢٣) أهم مبررات تدويل التعليم ومنها التنافسية الشديدة بين المؤسسات التعليمية على المستويين قبل الجامعي والجامعي لتصدير الخبرات التعليمية والبحثية والإدارية، والحاجة الماسة لتوفير التعليم الذي يعزز المعرفة العالمية والمهارات واللغات، بهدف توفير أداء مهني وشخصي واجتماعي مميز في بيئة دولية متعددة الثقافات، ويضيف غنايم (٢٠١٩) أن انخفاض القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية هو أحد مبررات التدويل، وأن تلك المؤسسات ليس لديها القدرة على التكيف مع الاتجاهات الحديثة في شتي المجالات مقارنة بالمؤسسات التعليمية العالمية المتقدمة، كما يعد التدويل هو أحد طرق المساهمة في بناء مجتمع المعرفة، بما يتطلبه ذلك من ابتكار يستلزم الاستعداد للشراكة في استسقاء المعرفة عند تطبيق نظرية أو تحقيق استراتيجية.

واستناداً إلى المبررات السابق عرضها، فإنه يمكن القول أن تدويل التعليم والتعاون الدولي الناجح لتطوير التعليم في مصر بحاجه ماسة إلى جهود تربوية واعية ومنفتحه تضع الرؤي والأسس العلمية المناسبة للواقع الحالي، وتستند إلى

التضامن والتعاون المشترك لتحقيق المنافع المتبادلة، من منطلق أن مؤسسات التعليم لا يمكنها تحقيق الأهداف والرؤى الاستراتيجية للتعليم دون تعاون وشراكة مع نظيراتها على المستويين الإقليمي والدولي، وإن كان هناك بعض المظاهر والتأثيرات السلبية التي قد تصاحب تدويل التعليم، فإن الأمر يفرض أن تضع الجهات الرسمية في الاعتبار أن الاستفادة الحقيقية من تدويل التعليم تستلزم وضع سياسات فاعلة تنظم وتراقب التدويل، وتوفر له كافة المقومات اللازمة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة منه.

ثالثاً: أهداف تدويل التعليم:

أشار Tight (٢٠٢١) إلى أن تدويل التعليم يستهدف تجسير الفجوة بين مستوى المؤسسات التعليمية في كل من الدول المتقدمة والدول النامية، والحد من هجرة الكفاءات العلمية والتدريسية عن طريق المساعدة على تطوير عناصر منظومة التعليم بين الدول، والارتقاء بمستوى التنافسية الدولية، وخلق مصادر متنوعة للتمويل الذاتي للمؤسسات التعليمية التي تسعي للتعاون وتكوين شراكات دولية.

وتضيف عبدالقادر (٢٠١٦) هدف مشاركة العناصر البشرية بالمؤسسات التعليمية مع أقرانهم بالمؤسسات المناظرة، باعتبار أن التفاعل الثقافي المتبادل والتفتح العقلي وتبادل الخبرات أصبح من ضروريات التدويل، وكذا مواجهة تحديات عصر العولمة عن طريق تعزيز استخدام التكنولوجيا الحديثة لبناء القدرات واستثمار فرص إنتاج وتصدير المعرفة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يجب وضع خطط لتفعيل العلاقات مع المؤسسات العلمية والأكاديمية والمنظمات والهيئات الدولية التي يمكن أن تساهم في تطوير العملية التربوية بالطفولة المبكرة، وعلى وجه الخصوص تطوير مستوى كفايات معلمة الطفولة المبكرة، وتضمين البعد الدولي في تطوير مناهج الطفولة المبكرة، وتطوير مستوى اللغات الأجنبية لمعلمي الطفولة المبكرة، على أن يتم ذلك وفقاً للأهداف والمبادىء المرجو تحقيقها بالخطط الاستراتيجية لتطوير مؤسسات الطفولة المبكرة.

رابعاً: متطلبات تدويل التعليم:

تتطلب عملية تدويل التعليم فكر إداري واعي يتسم بثراء وعمق الثقافة ورحابة الفكر، وكذا أفراد مستوعبين للتطورات العالمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يُضاف إلى ذلك مجموعة من المتطلبات الحاكمة والأساسية لنجاح عملية التدويل في إحداث تأثيراتها الإيجابية على التعليم، وفي هذا الإطار حدد Baris (٢٠٢٢) عدد من المتطلبات لتدويل التعليم بطريقة منهجية، منها: متطلبات حكومية مؤسسية من تحديد أهداف ومبادىء السياسة التعليمية وبناء رؤية استراتيجية وطنية لزيادة العلاقات والصلات الدولية والقدرة التنافسية لنظام التعليم، والحد من الإجراءات البيروقراطية والتنظيمية التي قد تعوق التعاون الدولي، كما يتطلب ذلك وجود سياسات وخدمات دعم وتمويل مخصصة لجهود التدويل.

ويضيف Ota (٢٠١٦) مجموعة المتطلبات التنظيمية باعتبارها من أبرز متطلبات التدويل ومنها تصميم الهياكل التنظيمية الملاءمة لمراقبة العمليات والتمويل، وإشراك كافة العناصر البشرية في رسم سياسة التدويل، ونشر ثقافة التدويل وتوفير الحوافز اللازمة لنجاحه، ووضع آليات جمع البيانات والمعلومات وتحليلها باستمرار بهدف تجنب الأخطاء وتخطي كافة المعوقات وتدعيم عمليات التطوير المستمر، وبناء دليل يحدد بوضوح العلاقات بين الوظائف داخل الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.

وتذكر الجاسر (٢٠٢٠) أن تدويل التعليم يحتاج لمتطلبات بشرية تدعم عمليات التدويل، وعلى رأسها القيادات القادرة على التغيير وصنع القرارات بالمشاركة، وتحقيق درجة عالية من الاتصال بين أعضاء المؤسسة ونظراءهم الدوليين، على أن يتم اختيار المبعوثين أو من يتحصلون على برامج عن بعد من ذوي القدرات المعرفية واللغوية العالية القادرين على تطوير التعليم باستخدام أحدث التقنيات في العصر الرقمي.

كما أضاف هلال ونصار (٢٠١٢) مجموعة متطلبات تسويقية لإضفاء الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية، وإن كان ذلك بطبيعة الحال يتوقف على عراقة المؤسسة وتاريخها في مجال التدويل، والمرونة في نظم العمل بها وسهولة

التواصل والاتصال بها، كما يضاف لها مجموعة المتطلبات المرتبطة بحقوق الملكية الفكرية من قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية الخاصة بالوثائق والمناهج والمواد التعليمية والمقررات الإلكترونية بجانب كافة المواد على الشبكة التزامنية.

وفضلاً عن ذلك، فإنه يمكن إضافة المتطلبات المالية ذات الصلة بتكاليف التدويل من حيث البنية التحتية التقنية الحديثة، وتكاليف برامج التنمية المهنية لعناصر الموارد البشرية، وتوافر التمويل المطلوب لعمليات الصيانة والتحديث المستمرين، وتكلفة توفير الدعم الفني والتقني ومصادر المعلومات، ويُضاف لذلك توافر منظومة متكاملة للرقابة المالية والمحاسبية والمتابعة. كما يمكن أن نؤكد هنا على مجموعة المتطلبات التقنية ووسائل الاتصال الحديثة باعتبارها عصب نجاح تطبيق عملية التدويل، من حيث توافر المواقع الإلكترونية التي تحوى كافة البيانات والمعلومات الحديثة والمدققة، وبوابة إلكترونية آمنة قادرة على التعامل مع عدد مناسب من اللغات الأجنبية الشائعة، ومجتمع افتراضي إلكتروني يتضمن كافة الفئات المرتبطة بالعملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق عرضه لقضية تدويل التعليم يمكننا أن نستنتج انعكاسات ذلك على مستوى معلمة الطفولة المبكرة، فالنظرة المستقبلية لإعداد معلمة الطفولة المبكرة قبل الخدمة وتنميتهم المهنية أثناء الخدمة يجب أن تقوم على أساس التفاعل مع متغيرات العصر الرقمي، وتوفير متطلبات تدويل التعليم ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية واستشراف الأدوار المستحدثة لمعلمي الطفولة المبكرة مستقبلاً.

أما فيما يتعلق بمستوى إعداد معلمة الطفولة المبكرة بكليات الإعداد الجامعي يمكن وضع خطة استراتيجية للتطوير يدفعها عملية التدويل بقطاع الطفولة، بهدف تطوير سياسات القبول وتحديث برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة، ومن ثم الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية بكليات الإعداد الجامعي، واعتبار عملية التدويل أحد أولويات تلك الاستراتيجية وتضمينها في الرؤية والرسالة التي تتبناها كل كلية، وتشكيل لجان عمل لمتابعة جهود التدويل وتقييم كل كلية بشكل رسمي، ورصد مدى التقدم الذي تحرزه عملياً من خلال إنشاء

إدارة مستقلة للتعاون الدولي تستهدف كافة متطلبات وعمليات التدويل وفق خطة زمنية محددة. ومن ثم يتطلب تدويل التعليم تحقيق جودة مؤسسات الإعداد الجامعي واعتمادها، حتى تكون قادرة على المنافسة على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

وفيما يتعلق بمستوى الأداء المهني أثناء الخدمة فإن تدويل التعليم بعناصره وأبعاده المختلفة من برامج تنمية مهنية عن بعد وبعثات للدول المتقدمة وشراكات مع هيئات ومنظمات دولية يمكن الاستفادة منه في تطوير المناهج والمواد التعليمية وأساليب التعليم والتعلم وأدوات التقويم وتطبيق الأبحاث الإجرائية Action Researches المشتركة المتطورة... وغيرها، كما يمكن أن يساعد في تحديث نظم تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة ورفع المكانة المهنية لها وكذا برامج التنمية المهنية، ومن ثم تحسين أداء معلمة الطفولة المبكرة وتمكينها من توظيف الكفايات المهنية بفاعلية، وينمي لديها الاتجاهات الإيجابية نحوها، كما يمكنها من مواكبة التطورات المستجدة في مجال التطبيقات التكنولوجية، بما يساعد على تجديد العملية التربوية بمؤسسات الطفولة المبكرة والارتقاء بمستواها في العصر الرقمي وفقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

المبحث الثاني: معلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي:

تعد معلمة الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية في منظومة مؤسسات الطفولة المبكرة التي تسعى للوصول إلى مستويات متميزة من السبق والامتياز، ولن يتأتى الوصول لذلك إلا من خلال تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المعلمة للوصول إلى مستوى متميز يمكنها من التعامل مع المتغيرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين، كما يفرض عصر الثورة التكنولوجية على معلمة المستقبل جملة من التحديات التي يتحتم مواجهتها والتصدي لنتائجها، وذلك عن طريق امتلاكها للكفايات التي تتكامل فيما بينها بحيث تؤهلها للتعامل مع التحديات الآنية والمستقبلية بكفاءة وفعالية.

ولا تقتصر أدوار معلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي على استخدام بعض التطبيقات التكنولوجية، بل يجب اعتبارها نمط الحياة اليومية والمنهجية والآلية التي يتحتم ممارستها وتوظيفها في كافة الأنشطة والمهام الوظيفية على

اختلافها، على اعتبار أن استخدام أدوات ومهارات العصر الرقمي في العملية التربوية بمؤسسات الطفولة المبكرة أصبح مطلباً أساسياً لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للتطوير، وبالتالي فإن إتقانها وممارستها بطريقة إبداعية أصبح ضرورة ملحة في عصر المعلوماتية والتكنولوجيا الحديثة.

وفي هذا الإطار، سيتم عرض ومناقشة المبحث الثاني من خلال العناصر التالية:

أولاً: مفهوم العصر الرقمي Digital Age...

يعد العصر الرقمي أحدث ما عاشته البشرية من تطور وذلك بداية من النصف الثاني من القرن العشرين حتي اليوم، وهي الفترة التي اعتمدت فيها المجتمعات على المعلومات والاستغلال الرشيد لتكنولوجيا المعلومات، وأشارت رضوان وقاسم (٢٠٢١) أن العصر الرقمي يُطلق على الفترة التي تلت عصر الصناعة، لذا يُعرف بأنه العصر الذي انتقلت فيه القوة من الشخص الذي يمتلك رأس المال والمصانع إلى الشخص الذي يسيطر على تقنيات الاتصالات والمعلومات، والشخص الذي يمتلك المعرفة التقنية والبرمجية، ويعني العصر الرقمي أن كل أشكال المعلومات يمكن أن تصبح رقمية، وذلك من خلال النصوص والرسوم والصور الساكنة والمتحركة والصوت، كما أن تلك المعلومات يتم انتقالها خلال شبكة المعلومات الدولية بواسطة أجهزة إلكترونية وسيطة كالحواسب والهواتف... وغيرها، هذ إلى جانب أن العصر الرقمي فتح إمكانية تحقيق شبكات المعلومات الحالية للاتصالات، والتي يمكن من خلالها تخزين وتوزيع كم هائل من المعلومات الرقمية.

ويرى حسن (٢٠١٩) أن العصر الرقمي يشهد العديد من التحولات المعرفية والاقتصادية والثقافية التي أثرت تأثيراً بالغاً على الإنسان من حيث قدراته ومهاراته وكفاياته، ويؤكد أن من يمتلك مقومات المعرفة والتكنولوجيا يستطيع أن يواكب متطلبات العصر الرقمي والذي يُعد أحد أدوات الثورة الصناعية الرابعة. وأضاف حسين (٢٠٢١) أن العصر الرقمي تستند جميع أنشطته على معالجة المعلومات وتحليلها، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا بصورة كبيرة في اكتساب المعلومات، وكذا التحول من استخدام العناصر المادية

واستبدالها بأخرى افتراضية، بالإضافة إلى تقليص عدد الأفراد واستبدال مهامهم المادية بأخرى إلكترونية.

وفي مجال التعليم فلقد أحدث العصر الرقمي ثورة كبيرة، حيث مكنت تقنيات هذا العصر المتعلمين من أن يصبحوا أكثر نشاطاً واستقلالية في تعلمهم، وتؤكد الإتربي (٢٠٢١) أن التكنولوجيا الحديثة وبخاصة الإنترنت سمحت بإقامة تجمعات ذات بني معرفية جديدة يمكن فيها للأطفال والبالغين في أنحاء العالم من التعاون والتعلم، كما سمحت لهم يتحمل مسئولية التعلم عن طريق الاكتشاف والتعبير والتجربة، كما انتقل دور المتعلم من كونه متلقناً إلى متعلماً، ودور المعلم من خبير إلى متعاون وموجه.

وتأسيساً على ذلك يمكن القول بأن العصر الرقمي نتج عن الثورات العلمية الهائلة ويتضمن جملة من التقنيات والتطبيقات الحديثة الثقافية والعلمية والإدارية، وعليه فقد أصبح لزاماً تبني تقنية المعلومات والاتصالات في مؤسسات الطفولة المبكرة حيث الوصول الفوري للمعلومات والخبرات بحرية، مما يدفع إلى الابتكار ودمج التطبيقات الحديثة في كافة أنشطة العملية التربوية، إضافة إلى وجود العديد من الفرص والتطلعات المرتبطة بالرقمنة، والتي تفرض على القائمين على الإدارة التربوية ضرورة مواكبتها وتوفير المتطلبات اللازمة لتحقيقها، كما أصبح لزاماً تدريب معلمي الطفولة المبكرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات كمطلب حيوي لكي تزداد معارفهم ومهاراتهم وثقتهم بأنفسهم.

ثانياً: أهداف العصر الرقمي...

يؤكد التربويون أن مجتمع المعرفة الحالي يستهدف التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق التنافسية، وذلك بتحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات تمتلك وسائل رقمية إبداعية، تعطي المعلمين فرصاً أوسع لجذب اهتمام ورغبة المتعلمين لتطوير معارفهم وتنمية مهاراتهم، وعليه حدد Burn and Gottschaik (٢٠١٩) أهداف العصر الرقمي بإكساب المتعلمين مهارات المعلوماتية، وإعدادهم لاستخدام تلك المعلومات في بصورة وظيفية في حياتهم مستقبلاً، وتعزيز الأنشطة التعليمية باستخدام الأجهزة والتطبيقات الرقمية في عملية التعليم والتعلم، ودعم وسائل الاتصال والتواصل التعليمي وخلق مجتمعات

تعلم مهنية، وفتح مدخل للإبداع والتدريب على حل المشكلات بطريقة علمية ومن خلال معلومات دقيقة ومحدثة، ونمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية.

ويضيف Hudzik (٢٠١٥) أن من أهم أهداف العصر الرقمي هو تنمية قدرات المتعلمين والمعلمين للتعامل بكفاءة وأمان مع التكنولوجيا والإنترنت، ونشر ثقافة الحيطة والحذر وتقنين المعلومات والصور ومقاطع الفيديو واستخدامها الاستخدام الأمثل.

ويمكن أن نضيف أهداف أخرى للعصر الرقمي ذات صلة بالطفولة المبكرة، ومنها رفع المستوى الثقافي والعلمي والفكري خاصة في القري والنجوع والمناطق المحرومة من الخدمات التربوية، وتحفيز الأطفال وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم وقدراتهم بما قد يعزز نجاحهم الأكاديمي في المراحل التعليمية التالية، والتعرف على أحدث مصادر التعلم التي تناسب الفروق الفردية بين الأطفال في البيئات المختلفة، واستخدام أحدث وسائل التقويم التي تم تطبيقها بنجاح في بيئات أخرى، وتطوير دور معلمة الطفولة المبكرة لتتحول إلى عامل محفز في الأنشطة التي تقدمها للأطفال.

إلا أن أهم هدف هو تحقيق التواصل الفعال بين أولياء الأمور والعاملين بمؤسسات الطفولة المبكرة وعلى رأسهم معلمة الطفولة المبكرة، وإشراك كافة حواس الطفل في عملية التعليم والتعلم بما يضمن الفاعلية ونجاح أنشطة المنهج في تحقيق أهدافها، وأخيراً تحقيق مبدأ العدالة وتكافوء الفرص التعليمية بين جميع الأطفال مهما اختلفوا في الظروف الثقافية أو الاجتماعية أو المادية.

ثالثاً: سمات وخصائص العصر الرقمي...

تُعتبر المعرفة في العصر الرقمي واحدة من أهم السبل لمواجهة العديد من التحديات التي تعوق النظم التعليمية في العديد من دول العالم، لذا تحاول المؤسسات التربوية التكيف مع مجتمع المعلومات من خلال جهود متسارعة لدمج التكنولوجيا في التعليم، بهدف تحويل تلك المؤسسات من بيئات تعلم مغلقة وتقليدية إلى بيئات تعلم مفتوحة ومرنة وغنية بالمصادر التقنية. وعليه أشار Datnow (٢٠٢٠) لعدد من خصائص العصر الرقمي حيث يمثل عدة ثورات متداخلة

ومتكاملة في آن واحد، فالثورة الأولى تتمثل في ظهور الحاسب الآلي وظهور شبكة المعلومات في الثورة الثانية، أما الثورة الثالثة فتتمثل في ثورة المعلومات والوسائط التكنولوجية، وعليه فإن هذا التطور يتطلب تنمية قدرات ومهارات المعلمين في مجال استخدام وتطوير التكنولوجيا، وتفعيل أدوارهم الجديدة التي تولدت من الانفجار المعرفي والثقافي والتكنولوجي الهائل، واكتشاف قوانين ونظريات وحقائق متسارعة بشكل لم يسبق له مثيل.

كما أضاف Bulman and Fairlie (٢٠١٦) أن العصر الرقمي يتسم بتحول المؤسسات من الأدوار التقليدية إلى النمط الذكي الذي يحقق السرعة والدقة، وعليه فقد ظهرت في مجال التعليم مفاهيم متطورة مثل المدرسة والجامعة الافتراضية والمدرسة الذكية والمحوسبة، ويضيف أبعاداً جديدة للخصوصية تتعلق باختزان واسترجاع المعلومات وإمكانية الوصول إليها عن طريق شبكة الإنترنت، وبذلك فإن مقدرة الحواسب على إنشاء وتطويع بنوك المعلومات الضخمة من شأنه أن يجعل خصوصية الأفراد في معلوماتهم الشخصية محفوفة بالخطر.

وفضلاً عما سبق عرضه يمكن ملاحظة أن العصر الرقمي يتميز بأنه مزيج يدمج بين المعلومات والتكنولوجيا، فيشمل بنية وتركيب المعلومات وتصنيفها وتخزينها ونشرها، كما يشمل شبكات المعلومات التي تعتبر بمثابة الوسيط بين المعرفة والمستفيد منها، كما يجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص تدفع مؤسسات الطفولة إلى بذل جهود مضاعفة لمواكبة تلك التطورات المتلاحقة، فقد أصبح وضع الإدارة التربوية لخطط التدريب المستمر على تطبيق تكنولوجيا المعلومات أمر لابد منه في كافة البرامج والأنشطة التربوية والتعليمية، بحيث تزداد ثقة معلمي الطفولة المبكرة من خلال ارتقاء كفاياتهم في استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات.

ويتطلب التعامل مع تكنولوجيا عصر المعرفة الرقمية توافر مجموعة من المهارات الأساسية في معلمي عصر المعرفة الرقمية، فيحدد Shuls & Trivitt (٢٠١٥) بعض المهارات منها تنمية التفكير الناقد للمتعلمين، باعتبار أن مهارات التفكير من العمليات الأساسية في السلوك الإنساني، وأصبحت برامج تعليم التفكير وتنميته هدفاً رئيساً من أهداف المؤسسات التربوية، وعليه فإن خبراء التربية

يتفقون على ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، كما يشير إلى تطوير المهارات الحياتية للمتعلمين حيث أن اكتساب المتعلمين مهارات حياتية أصبحت وجوبية في مستقبلهم وحياتهم الشخصية، وتتضمن المهارات الحياتية كلاً من التواصل الفعال، واتخاذ القرار المبني على المعلومات، ونقد الذات، وتحديد الأهداف، وإدارة الوجدان والعمل الجماعي، والتعامل مع المواقف الضاغطة، والتفاوض، وتقبل الآخر... وغيرها.

كما أكد Dengerink, Lunenberg & Kools (٢٠١٥) على مهارة استخدام وإدارة تكنولوجيا المعلومات، حيث ترتب على الثورة الرقمية تغيير أدوار المعلمين، بحيث لم يعد للمعلم النمطي الذي يركز فقط على حفظ المعلومات مكاناً يذكر في النظم التعليمية الحديثة، وعليه يتطلب ذلك أن يكون قادراً على استخدام التكنولوجيا وإدارتها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، بل إنه مطالب بأن يُحدث معارفه ومهاراته التي تمكنه من القدرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة والمتطورة باستمرار، فما نشهده من ثورة معلوماتية وتكنولوجية حالية وما سنشهده من تطور هائل في مجال المعلومات والتكنولوجيا سوف يفوق طاقة تخيلنا اليوم عما سيكون عليه المستقبل.

وعلى مستوى معلمة الطفولة المبكرة فيمكن إضافة مهارة تنمية مهارات التفكير العليا للأطفال حيث يفرض التقدم العلمي السريع عليها أن تقوم بدورها فى تدريب الأطفال كيف يفكرون، وعلى أساليب التفكير، واكتساب مهاراته، حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم بنجاح، فتعلمهم أنماط التفكير السليم من خلال إعادة النظر في طرق التعليم والتعلم التي تتبعها والاهتمام باستخدام أدوات التفكير وتعلم مهارة حل المشكلات، ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع، والتعامل مع المشكلات الحقيقة.

وأخيراً، فإن عصر المعرفة الرقمية يتطلب من المعلمة أن يكون لديها العديد من الإمكانات والقدرات والسمات والقيم والاتجاهات والاهتمامات الإيجابية، التي تمكنها من القيام بأدوار وظيفية متعددة ولازمة لتربية الطفل، بحيث تتناسب هذه الأدوار مع تحديات العصر الرقمي.

خامساً: أدوار معلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي...

يحتم التطور الهائل الذي يشهده العصر الرقمي أن نطور خبرات واتجاهات معلمة الطفولة باعتبارها أول من يتلقى الطفل في مراحل تكوينه الأولى، بحيث تكون قادرة على التفكير بطريقة تنسجم مع متطلبات عصر المعرفة الرقمية، وتتمكن من توظيف التكنولوجيا بصورة أكثر فاعلية، ومن ثم الاستثمار الأمثل للمعرفة لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للنمو الشامل المتكامل للطفل.

إلا أن ذلك يفرض على معلمة الطفولة أدواراً متجددة تتناسب ومتطلبات مهنة تربية الطفل في ضوء التحولات التي تشهدها البيئات التعليمية في العصر الرقمي، بحيث أصبحت الإدارة التربوية مطالبة بتغيير وتطوير المناهج والممارسات لتواكب متطلبات الأدوار الجديدة لمعلمي الطفولة المبكرة، ويحدد Stéger (٢٠١٤) أن من أدوار المعلمة دور المشجعة على التفاعل مع أنشطة العملية التربوية من خلال تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة والمناقشة والتفاعل متعدد الاتجاهات، ودور المحفزة على توليد المعرفة وتنمية الإبداع من خلال أنشطة مبتكرة تستثير تفكير الأطفال، ودور المطورة للتعلم الذاتي للأطفال بطريقة منطقية ومن خلال التطبيقات التكنولوجية المتنوعة، من خلال ألعاب وبرامج إلكترونية تتكامل في أهدافها مع الألعاب الأخرى التقليدية، على أن يتم ذلك من خلال خلق بيئة من الحوار والمناقشات الفعالة والعصف الذهني وإتاحة كافة الفرص أمام الأطفال باعتبار أن ذلك حق مطلق لهم.

وبتحليل ما سبق يمكننا ملاحظة أن تطوير وتحديث الكفايات المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أصبح أمراً حتمياً على الجهات المعنية بالتعليم في مصر، ومن ثم التعاطي معها بطريقة علمية من خلال خطة قومية، حيث تحتاج المعلمة في ظل أدوارها الحالية والمتجددة في العصر الرقمي إلى التزود بكل ما هو جديد من معارف وخبرات تعينها على تحقيق الأهداف الاستراتيجية القومية، كما يتحتم على المعلمة نفسها تقويم ذاتها وتحسين قدراتها خاصة في مجال تحسين المهارات الرقمية، ومن ثم يمكن اقتراح مجموعة الأدوار الوظيفية والمهنية لمعلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي، ومنها:

- تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب مع مستويات واهتمات الأطفال وكذا متطلبات العصر الرقمي.
- تقديم محتوى الخبرات والأنشطة بالاستعانة بالتطبيقات التكنولوجية والمواقع الإلكترونية بطريقة متميزة تدعم تعلم الأطفال وتيسر عليهم الوصول للمعلومات والتعاطي معها.
- تقويم الأطفال بطرق مستحدثة تتناسب مع التطورات التكنولوجية، وتحديد نقاط القوة والضعف ووضع البرامج العلاجية والإثرائية التقليدية منها والتكنولوجية.
- قيادة العملية التربوية بمؤسسات الطفولة المبكرة بمستوى متقدم، بحيث تصبح المعلمة مديرة وقائدة للتعلم عبر الوسائل التكنولوجية سواء المتزامن منها وغير المتزامن.

ولعل من المفيد هنا الإشارة إلى بعض الصعوبات التي قد تواجه معلمة الطفولة المبكرة للقيام بأدوارها في العصر الرقمي بالكفاءة والفعالية المطلوبين، ومنها: ضعف البنية التحتية بالكثير من مؤسسات الطفولة المبكرة حيث تفتقر إلى توافر المواصفات المناسبة والتجهيزات اللازمة، وكذا ضعف الإمكانيات المادية وقصور التمويل الكافي، في حين أن التحولات في العصر الرقمي تتطلب وجود مستوى مناسب من البنية التحتية التي تتضمن شبكة حديثة للاتصالات والبيانات، وبنية تحتية متطورة للاتصالات السلكية واللاسلكية، حيث يجب توافر سرعة تدفق عالية في شبكات الإنترنت. كما تفتقر مؤسسات الطفولة المبكرة للأجهزة المناسبة، حيث تحتاج بيئة التعليم والتعلم إلى العروض المرئية والسمعية من أفلام وتابلت وآيباد ولاب توب... وغيرها.

ويُضاف لذلك تحدى آخر وهو ضعف المهارات التكنولوجية لبعض مديري مؤسسات الطفولة المبكرة، لقلة حصولهم على برامج متكاملة ترفع من مستوى كفاياتهم في العصر الرقمي، مما قد يؤدي لضعف الانسجام بينهم وبين معلمات الطفولة المبكرة فيما يتعلق بجدوى التطبيقات التكنولوجية التي تمارسها المعلمة خلال الأنشطة المختلفة، ومن ثم يحتاج المديرين لقدر كاف من التدريب يتناسب مع المداخل الإدارية الحديثة في العصر الرقمي.

وفي نفس الإطار، تفتقر برامج التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة للقدر المناسب من الأنشطة التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم والتعامل مع

الأجهزة التكنولوجية الحديثة، فالمعلمة في العصر الرقمي كما عرضنا مسبقاً في حاجة ماسة للمهارات والمعارف ذات الصلة باستخدام التطبيقات التكنولوجية في الأنشطة المختلفة، لأن المعلمة في زمننا المعاصر تواجه انفجاراً تكنولوجياً ومعرفياً وعلمياً يدعونا إلى تحسين مستوى الأداء بصورة مستمرة بما يمكنها من مواكبة التطورات في ميدان تربية الطفل، وبما يتفق مع تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠.

المبحث الثالث: استراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠:

تُعتبر استراتيجيةَ التنمية المستدامة في مصرَ حتي عامِ ٢٠٣٠ أجندةٌ وطنيةٌ أُطلِقَت في فبراير ٢٠١٦، تعكسُ الفكر الاستراتيجيَ طويلَ المدى للدولةِ لتحقيق مبادِئَ وأهدافِ التنميةِ المستدامةِ في مجالِ التعليمِ وتوطِينِها بأجهزةِ الدولةِ المصريةِ المختلفةِ، حيثُ جاءَ في رؤيةِ مصرَ ٢٠٣٠ أنْ يكونَ التعليمُ والتدريبُ للجميعِ بجودةٍ عاليةٍ دونَ تمييزٍ، وفي إطارِ نظامٍ مؤسسيٍ، كفءٍ وعادلٍ، ومستدامٍ، ومرنٍ، وأنْ يكونَ مرتكزًا على المتعلمِ، والمتدربُ القادرُ على التفكيرِ، والمتمكنُ فنيًا وتقنيًا وتكنولوجيًا، بما يساهمُ في بناءِ شخصيةٍ متكاملةٍ لمواطنٍ معتزٍ بذاته ومستنيرٍ ومبدعٍ ومسئولٍ ويحترمُ الاختلافَ وفخورٍ بوطنِه، وقادرٍ على التعاملِ التنافسيِ مع الكياناتِ إقليميًا وعالميًا وتشتملُ رؤيةُ مصرَ على ثلاثةِ محاورَ رئيسيةٍ هي المحورُ الاقتصاديُ والمحورُ الاجتماعيُ ومحورُ البيئةِ، ويُعدُّ التعليمُ أحدَ أهمِ المحاورِ الفرعيةِ بالمحورِ الاجتماعيِ منها.

وتتوائم الرؤية والأهداف الاسراتيجية للتعليم والتدريب مع الهدف الرابع من الأهداف الأممية للتنمية المستدامة، والذي ينص على: "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى حياة الجميع". وتتوافق أيضاً الغايات المختلفة للهدف الرابع مع الأهداف الاسراتيجية ومؤشرات قياس الأداء الخاصة بالتعليم وإتاحته للجميع ومراعاة الفروق المختلفة في الإتاحة، وضمان التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة والتركيز على التعليم الفني والتدريب المهني على النحو الذي يؤهل الشباب لسوق العمل، كما تتوافق الأهداف الوطنية مع الغايات الأممية بالنسبة لتأهيل المعلمين (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٥، ٢٣).

وفضلاً عن ذلك، تمحورت الغاية العاشرة من الاستراتيجية حول "زيادة المعروض من المعلمين المؤهلين، وذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين، وعليه نصّت المادة 22 من الدستور المصري الصادر عام 2014 على أن المعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم الركيزة الأساسية للتعليم، وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه.

وعلاوة على ذلك فقد شدَّدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ على التنمية المهنية الشاملة والمستدامة والمُخططَّة للمعلمين، وإعادة هندسة النظام التعليمي؛ لتحقيق الفاعلية والانسيابية بين عناصره وحلقاته، وإعداد وتنمية قيادات العمل التربوي والإداري، والتركيز على الإعداد المتميز لمديرى المدارس والقيادات في المستوى الأعلى، لتكوين قائد متمكن من المهارات الإدارية، والمالية، والفنية، والتكنولوجية المتقدمة، من خلال نظام يدعم التمكين (مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ١٨).

وبالنَّظرِ للمحورِ الثانِي من الاستراتيجية وهو المحورُ الاجتماعيُ والذي يتكونُ من خمسِ محاورَ فرعيةٍ،والتعليمُ هو المحورُ الفرعيُ الأولُ منها، فقد جاءَ بها أنَّ محورَ التعليمِ لكي يتطورَ لابُدَّ من تنفيذِ ثلاثةِ أهدافٍ استراتيجيةٍ في محورِ التعليمِ وكلُّ هدفٍ استراتيجيٍ منها تقعُ تحتَه عدَّةُ محاورَ فرعيةٍ والأهدافُ الثلاثةُ الخاصةُ بالتعليمِ هي (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٥، ٤١):

الهدفُ الأولُ: تعليمٌ عالي الجودةِ متاحٌ للجميعِ دونَ تمييزٍ مرتكزٌ على المتعلمِ المتمكنُ تكنولوجيًا وجودةُ الحياةِ المدرسيةِ، وجاءَ تحتَ هذا الهدفِ إثنا عشر (١٢) هدفًا فرعيًا لابد من تحقيقِها ولكلِ هدفٍ فرعيٍ عدةُ مؤشراتٍ لقياسِ مدى تحقُّقِه.

الهدفُ الثاني: تعليمٌ يتميُز بإطارِ نظامٍ مؤسسيٍ، وكفءٍ وعادلٍ، ومستدامٍ، وجاءَ تحتَ هذا الهدفِ خمسُ (٥) أهدافٍ فرعيةٍ له لابدَّ من تحقيقِها ولكلِ هدفٍ فرعيٍ عدةُ مؤشراتٍ لقياسِ مدى تحققِه.

الهدفُ الثالثُ: تعليمٌ قادرٌ على بناءِ الشخصيةِ المتكاملةِ وإطلاق إمكانياتِها إلى أقصى مدى لمواطنٍ معتزٍ بذاتِه ومستنيرٍ ومبدعٍ ومسئولٍ وقابلٍ للتعدديةِ ويحترمُ

الاختلافَ وفخورٍ بتاريخِ بلادِهِ وشغوفٍ ببناءِ مستقبلِها، ويشتملُ هذا الهدفُ على ستةِ (٦) أهدافٍ فرعيةٍ لتحقيقِه ولكلِ هدفٍ فرعيٍ مؤشراتٌ لقياسِ مدى تحققِه.

وبالنظر للأهدافِ الثلاثةِ السابقةِ نجدُ أنّها اهتمت بالتعليمِ في كلِ مراحلِه بدايةً من رياضِ الأطفالِ وتحقيق الإتاحةِ لجميعِ المتعلمينَ معَ توفيرِ الإمكاناتِ اللازمةِ وتحقيق المساواةِ والجودة، إلا أن كل ذلك يتطلب معلمة مؤهلة على أعلى مستوى، بحيث تكون قادرة على إحداث النقلة النوعية المنشودة بأهداف محور التعليم باستراتيجيةَ التنمية المستدامة في مصرَ لتحقيق متطلبات العصر الرقمي.

ومن الجدير بالذكر أن تطوير أداء معلمة الطفولة المبكرة لتتواكب مع متطلبات العصر الرقمي من ناحية، ولتكون قادرة على المساهمة في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصرَ ٢٠٣٠، يواجه العديد من التحديات التي يجب إلقاء الضوء عليها بحيث يتم وضع الخطط التنموية والتصورات المستقبلية لمواجهة نلك التحديات بطريقة ممنهجة.

ولقد حددت العديد من الدراسات السابقة الحديثة بعض تلك التحديات ومنها دراسة الطنطاوي (٢٠٢١) التي أكدت أن النجاح في تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصرَ ٢٠٣٠ يتطلب تطوير برامج الإعداد الحالية من خلال لوائح متطورة تركز في أهدافها على إضافة قدر كاف من المعارف الوظيفية الحديثة، وبناء الهوية الثقافية وتنمية الاعتزاز بالوطن والسعي نحو تطويره، وكذا التركيز على إكساب الطالبة المعلمة الكفايات المهنية والشخصية والتكنولوجية التي تمكنها من الإسهام في تنمية المجتمع والقدرة على المنافسة إقليمياً وعالمياً.

كما أكدت دراسة Gurap K. and Others (٢٠٢٣) ضرورة الاهتمام بتزويد المعلم بمهارات التعلم والإبداع، باعتبارها المحك الرئيس للحكم على مستوى استعداد المعلمين للعمل في بيئات عمل متنوعة ومعقدة باعتبارها أحد أهم التحديات التي تواجههم أثناء الخدمة، إلا أن جهود الجامعات يجب أن يركز على كفاءة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات مما يجعلها سهلة الاستخدام وأيسر في طريقة إدارتها، باعتبارها أحد الأدوات الفعالة في تطوير أداء المعلمين.

كما أضافت دراسة العدل (٢٠٢٣) حتمية تطوير سياسات مؤسسات الإعداد الجامعي بحيث تتوائم برامجها مع الرؤية الجديدة لمهارات ومعارف

القرن الحادي والعشرين، وتطوير فهم متكامل للعلاقة بين التكنولوجيا والأساليب التربوية، والاستمرار في تقييم المعلمين ابتداءً من مرحلة ما قبل الخدمة مروراً بمراحل حياتهم المهنية، وأن أفضل الطرق وأكثرها فعالية هي أن تقوم تلك المؤسسات بدمج معارف ومهارات القرن الحادي والعشرين.

وتأسيساً على ما سبق، لم تعد بيئة العمل الحالية بمؤسسات رياض الأطفال مناسبة لمواجهة كل تلك التحديات، وتحقيق المستوى الأمثل الذي يجب أن تعمل فيه معلمة الطفولة المبكرة، ومن ثم أصبحت كافة الجهات المعنية مطالبة لزاماً بتطوير حياتها المهنية لتكون قادرة على مواجهة متطلبات العصر الرقمي وتحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصرَ ٢٠٣٠، على أن يتضمن ذلك:

- الاستفادة من الخبرات المتنوعة في برامج تدويل التعليم خاصة في مرحلة الإعداد الجامعي، لمواكبة التطورات الحديثة التي تتوافق مع المعايير الدولية التي تهدف للتمكين من مهارات القرن الحادي والعشرين.
- خلق فرص متنوعة ومستمرة لتحقيق التعلم المستمر لمعلمة الطفولة المبكرة، من خلال التدريب والتوجيه وتبادل الخبرات داخل مجتمعات التعلم المهنية.
- تطبيق استراتيجيات تقييم مقننة لمراجعة التطور المعرفي والمهني لدى معلمة الطفولة المبكرة، وتضمينها في برامج الإعداد قبل الخدمة والتقويم المهني أثناء الخدمة.

وخلاصة القول أن تحقيق ما سبق يتطلب التدريب على أدوات العصر الحالي من المهارات الوظيفية التي تتناسب مع معطيات الضغوط التنافسية، كالمرونة والقدرة على التكيف مع البيئات المهنية المختلفة، واحترام الاختلافات الثقافية والعمل باحترام مع مختلف الخلفيات الاجتماعية والثقافية، واستخدام مهارات التعامل مع الآخرين والقدرة على تحمل المسئولية.

ولكي يتحقق كل ما سبق قام الباحث بإعداد استبانة لاستطلاع رأي معلمات الطفولة المبكرة حول تطوير: سياسات القبول بالجامعات، برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة، نظام تعيين وترخيص المعلمة لمزاولة المهنة، نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية للمعلمة، منظومة التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة.

إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية:

قام الباحث باستقصاء آراء عينة من معلمات الطفولة المبكرة تمثل قطاعات مختلفة من جمهورية مصر العربية مثل: المناطق الساحلية والقاهرة الكبري والوجه البحري وسيناء وشمال وجنوب الصعيد، للتأكد من تمثيل نتائج الدراسة الميدانية لمعظم البيئات المتنوعة التي تمثل البلاد، ويعرض الباحث لمجموعة الإجراءات التي قام بها خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي من حيث: عينة البحث، وصف أداة البحث، صدق وثبات أداة البحث، معيار الحكم على قيم المتوسطات، أساليب التحليل الإحصائي، وأخيراً عرض ومناقشة وتحليل نتائج تطبيق أداة الدراسة الميدانية ويتخلل ذلك عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة. وذلك على النحو التالي:

عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية للبحث من (٥٢٠) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة بالروضات الرسمية بمحافظات: (القاهرة، البحيرة، الإسكندرية، الدقهلية، الإسماعيلية، جنوب سيناء، الفيوم، المنيا، قنا).

وتوضح الجداول التالية توزيع العينة بحسب المحافظة ومتغيري المؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة:

جدول (١)

وصف العينة بحسب المحافظات (ن= ٥٢٠)

المحافظة	العدد	النسبة المئوية
القاهرة	١٠٤	% ٢٠
البحيرة	٧٨	% ١٥
الإسكندرية	٦٧	% ١٢.٩
الدقهلية	٨١	% ١٥.٦
الاسماعيلية	٣٠	% ٥.٨
جنوب سيناء	٢٤	% ٤.٦
الفيوم	٤٢	% ٨.١
المنيا	٥٦	% ١٠.٧
قنا	٣٨	% ٧.٣
الإجمالي	٥٢٠	%١٠٠

جدول (٢)

وصف العينة بحسب متغير المؤهل الدراسي (ن= ٥٢٠)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٣١٢	٦٠ %
	دبلوم دراسات عليا	١٥٢	٢٩.٢ %
	ماجستير/ دكتوراه	٥٦	١٠.٨ %
الإجمالي		٥٢٠	١٠٠ %

جدول (٣)

وصف العينة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٥٢٠)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٠٢	٣٨.٨ %
	من ٥- لأقل من ١٠ سنوات	٢١٦	٤١.٥ %
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٢	١٩.٧ %
الإجمالي		٥٢٠	١٠٠ %

وصف أداة البحث:

تكونت الاستبانة من خمس مجالات رئيسة تمثل في مجملها مكونات منظومة تطوير معلمات الطفولة المبكرة، وشملت تلك المجالات التكامل بين مرحلتي الإعداد قبل الجامعي والتطوير أثناء الخدمة، وتمثلت في المجالات الخمس التالية:

١. المجال الأول: سياسات القبول بالجامعات المصرية.
٢. المجال الثاني: برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة.
٣. المجال الثالث: نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة.
٤. المجال الرابع: نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.
٥. المجال الخامس: منظومة التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة.

والتي تم رصدها من خلال تحليل الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة وآراء خبراء تربية الطفل، حيث تم عرض مجموعة مقترحة من آليات التطوير، ومن ثم استطلاع رأي العينة والتعرف على درجة الاتفاق بين أفراها حول تلك الآليات، بهدف وضع رؤية مستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة وفق

نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي وبما يحقق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠.

صدق وثبات أداة البحث:

أولاً: صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال كلاً من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي:

١. **الصدق الظاهرى (Face Validity):** تم عرض الصورة الأولية من الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص (أساتذة جامعات، معلمات، موجهات)، وذلك بهدف إبداء الرأى حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لعبارات البطاقة، ومدى انتماء كل منها للبعد الذى تمثله، تعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل فى ضوء آراء المحكمين، وبذلك تم الحصول على الصورة النهائية من الاستبانة.

٢. **صدق الاتساق الداخلى (Internal Consistency Validity):** تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٥) معلمة من غير المشاركات فى العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation) فى حساب مدى ارتباط الأبعاد بالمحاور، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج صدق الاتساق الداخلى لمجالات الاستبانة

(ن= ٥٥)

مجالات الاستبانة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: سياسات القبول بالجامعات المصرية	٠.٨١٣	دال عند ٠.٠١
المجال الثاني: برامج الإعداد الجامعي للمعلمة	٠.٧٨٢	دال عند ٠.٠١
المجال الثالث: نظام تعيين وترخيص للمعلمة	٠.٧٧٦	دال عند ٠.٠١
المجال الرابع: نظام حوافز وظيفية فعال	٠.٦٧٤	دال عند ٠.٠١
المجال الخامس: منظومة التنمية المهنية	٠.٨٤١	دال عند ٠.٠١

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط مجالات الاستبانة تراوحت بين (٠.٦٧٤– ٠.٨٤١)، وكانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على أن مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل "ألفا كرونباخ" **(Alpha Cronbach's)**، وكذلك استخدمت طريقة التجزئة النصفية **(Split-Half Method)** للتأكد من ثبات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥)

نتائج ثبات الاستبانة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

(ن= ٥٥)

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالتجزئة النصفية
المجال الأول: سياسات القبول بالجامعات المصرية	٠.٩٣٣	٠.٩٢٦
المجال الثاني: برامج الإعداد الجامعي للمعلمة	٠.٨٩٦	٠.٨٧٥
المجال الثالث: نظام تعيين وترخيص للمعلمة	٠.٨٨٣	٠.٨٥٦
المجال الرابع: نظام حوافز وظيفية فعال	٠.٩١٢	٠.٨٧٧
المجال الخامس: منظومة التنمية المهنية	٠.٨٧٣	٠.٨٨٢
الدرجة الكلية للاستبانة	٠.٨٩٩	٠.٨٨٣

يتضح من الجدول (٥) النتائج الآتية:

- معاملات ثبات مجالات الاستبانة بطريقة "ألفا- كرونباخ" تراوحت ما بين (٠.٨٨٣- ٠.٩٣٣)، وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٨٥٦- ٠.٩٢٦)، وتؤكد هذه القيم على أن مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغ (٠.٨٩٩)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠.٨٨٣)، وتؤكد هذه القيم على أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

معيار الحكم على قيم المتوسطات:

تم استخدام مقياس **(ليكرت الخماسي)** لتحديد درجة الموافقة بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة كبيرة جداً، الدرجة (٤) للاستجابة كبيرة، الدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، الدرجة (٢) للاستجابة قليلة، والدرجة (١) للاستجابة قليلة جداً. وتم الإعتماد على المحك التالى عند الحكم على قيم المتوسطات فى جداول النتائج:

- إذا كان المتوسط (من١– ١.٨٠) يكون الحكم بدرجة قليلة جدًا.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ١.٨٠– ٢.٦٠) يكون الحكم بدرجة قليلة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٢.٦٠– ٣.٤٠) يكون الحكم بدرجة متوسطة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٣.٤٠– ٤.٢٠) يكون الحكم بدرجة كبيرة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٤.٢٠– ٥) يكون الحكم بدرجة كبيرة جدًا.

أساليب التحليل الإحصائي:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **($SPSS_{v26}$)** فى إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لدرجة الموافقة على بنود الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) للتأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلى.
- اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في درجة الموافقة على بنود الاستبانة تبعًا لمتغيري: (المؤهل الدراسي– عدد سنوات الخبرة).
- معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's) للتأكد من ثبات الاستبانة.
- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method) للتأكد من ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة الميدانية:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "**ما مدى الاتفاق حول آليات تطوير معلمة الطفولة المبكرة قبل وأثناء الخدمة من وجهة نظرهن؟**"، قدم الباحث عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها وفقًا لما أسفرت عنه المعالجات الإحصائية، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها فى ضوء بعض الدراسات السابقة ذات الصلة. ولعرض النتائج التفصيلية الخاصة بكل مجال من مجالات الاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على عبارات كل مجال، ثم رُتبت عبارات كل مجال تنازليًا فى ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يلى:

المجال الأول: سياسات القبول بالجامعات المصرية

جدول (٦)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة حول آليات تطوير سياسات القبول بالجامعات المصرية من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة

(ن= ٥٢٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	درجة الموافقة	الترتيب
١	اعتماد معايير قبول فعالة وموحدة تتسق مع المعايير الدولية لاختيار الطالبات المتفوقات علمياً ومعرفياً في برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة.	٣.٨٢	١.٢٥	%٧٦.٦	كبيرة	٢
٢	اعتماد مقاييس الكفايات الشخصية والمهنية التي تتناول القدرات والميول المناسبة لمهنة تربية الطفل.	٣.٧٥	١.٢٧	%٧٥.٠	كبيرة	٣
٣	التنسيق الفعال داخل قطاعات الجامعة فيما يخص قبول الطالبات بكليات الإعداد الجامعي.	٣.٣١	١.١٣	%٦٧.٧	متوسطة	٥
٤	إصدار دليل موحد للقبول بكل كليات الإعداد الجامعي يوحد شروط القبول في كافة برامج الإعداد.	٣.٩١	١.٢٦	%٧٨.٣	كبيرة	١
٥	بناء شراكة مهنية فعالة فيما يخص عمليات قبول الطالبات بين المجلس الأعلى للجامعات وكليات الإعداد الجامعي على تنوعها.	٣.٩٧	١.٢٨	%٧٤.٩	كبيرة	٤
	المتوسط الحسابى العام	٣.٧٥	١.٣٣	%٧٦.٣	بدرجة كبيرة	

- يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابى العام للبعد الأول بلغ (٣.٧٥) وبوزن نسبي (٧٦.٣%)، وهى قيم تؤكد على توافق معلمات الطفولة المبكرة حول ضرورة تطوير سياسات القبول الحالية بالجامعات المصرية وبدرجة كبيرة.
- وقد حصلت العبارة رقم (٤): "إصدار دليل موحد للقبول بكل كليات الإعداد الجامعي يوحد شروط القبول في كافة برامج الإعداد" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩١) وبوزن نسبي (٧٧.٣%) وبدرجة كبيرة، فى حين

جاءت العبارة رقم (٣): "التنسيق الفعال داخل قطاعات الجامعة فيما يخص قبول الطالبات بكليات الإعداد الجامعي" فى المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣١) وبوزن نسبي (٦٧.٧%) وبدرجة متوسطة.

- وبوجه عام تتفق تلك النتائج مع دراسة Robert and Others (٢٠٢٣) التي ترى حتمية اهتمام واضعي السياسات وصانعي القرار لآليات سياسات القبول للمعلمين بكليات الإعداد الجامعي، باعتبار نظم القبول الجامعي هي المحك الرئيس لتكوين عناصر بشرية متسلحة بالكفايات المهنية التي تخدم سوق العمل وتتوافق مع متطلبات العصر الرقمي.
- كما تتفق تلك النتائج أيضاً مع دراسة محي الدين وفكتور (٢٠١٥) التي أكدت حاجة بعض الدول العربية ذات الترتيب المتدني في مؤشرات التعليم إلى تطوير نظام اختيار الطلاب للالتحاق بمؤسسات الإعداد الجامعي، ووضع حلول غير تقليدية لتطبيق معايير تنافسية لتكوين معلمين مؤهلين، باعتبار أن النظم ذات الأداء والترتيب الأفضل عالمياً هي التي تشترك في المحافظة على درجة مرتفعة من الصرامة في معايير قبول الطلاب بكليات الإعداد الجامعي.
- وهنا تجدر الإشارة إلى أن السياسات المتبعة حالياً في قبول الطالبة المعلمة بكليات التربية للطفولة المبكرة لا زالت دون المستوى المطلوب الذي يتوافق مع أهداف استرتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، كما أن احد أهم تحديات تمهين المعلمة في العصر الرقمي هو اعتماد سياسات قبول رخوة تيسر قبول طالبات دون المستوى، كما يجب مراجعة تلك السياسات أولاً بأول في ضوء التعاون مع الجهات المناظرة بالدول المتقدمة، لتحديث وتنويع مقاييس ومؤشرات الحكم على كفاءة الطالبة المرشحة للعمل بمؤسسات الطفولة المبكرة، وعليه فإن هناك أهمية قصوى لتفعيل تلك الآليات المقترحة وتطبيقها بصورة واقعية بعيداً عن التطبيق الشكلي، مع الحاجة لأن يتم ذلك في ضوء الرغبة والخلو من العيوب الجسدية والقدرات العقلية والاتزان النفسي، لتزويد المجتمع بالكم والكيف من المعلمات اللائي يملكن المواصفات والكفايات المهنية اللازمة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

المجال الثاني: برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة:

جدول (٧)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة حول آليات تطوير برامج الإعداد الجامعي

من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة

(ن= ٥٢٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	درجة الاستخدام	الترتيب
٦	توظيف التخطيط الاستراتيجي في برامج الإعداد الجامعي لتلبية احتياجات النظام التعليمي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ والاتجاهات العالمية في هذا المجال.	٣.٣٤	١.٠٦	%٦٦.٩	متوسطة	٧
٧	اعتماد لائحة موحدة لكافة كليات الإعداد الجامعي.	٣.٦٦	١.١٢	%٧٢.٧	كبيرة	٢
٨	تبني التقويم المستمر لبرامج كليات الإعداد الجامعي للتأكد من استيفاءها للمعايير العالمية ومتطلبات العصر الرقمي.	٣.٧١	١.١٣	%٧٤.٧	كبيرة	١
٩	تطوير منظومة شاملة لتقويم أداء الموارد البشرية في كليات الإعداد الجامعي في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.	٣.٦١	١.٠٩	%٧١.١	كبيرة	٣
١٠	تعزيز القيم الإيجابية والمسئوليات المهنية لدى الطالبة المعلمة كغرض أساسي لمقررات برامج الإعداد الجامعي.	٣.٥٤	١.٠٨	%٧٠.٢	كبيرة	٥
١١	تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطالبة المعلمة كناتج أساسي لبرامج الإعداد الجامعي.	٣.٤٩	١.٠٧	%٧٠.١	كبيرة	٦
١٢	تطبيق نظام التربية العملية الميدانية في وقت مبكر وبآلية متدرجة تضمن تخصيص مدة كافية للنضج المعرفي والمهاري والوجداني اللازم.	٣.٠٥	١.٠٩	%٧٠.٩	كبيرة	٤
المتوسط الحسابى العام		٣.٤٩	١.٠٩	%٧٠.٩٤	كبيرة	

- يظهر من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابى العام للمجال الثاني بلغ (٣.٤٩) وبوزن نسبي (٧٠.٩٤%)، وهى قيم تشير إلى اتفاق أفراد العينة بدرجة كبيرة حول آليات تطوير برامج الإعداد الجامعي.
- وقد جاءت العبارة رقم (٨): "تبني التقويم المستمر لبرامج كليات الإعداد الجامعي للتأكد من استيفاءها للمعايير العالمية ومتطلبات العصر الرقمي" فى المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧١) وبوزن نسبي (٧٤.٧%) وبدرجة كبيرة، فى حين جاءت العبارة رقم (٦): "توظيف التخطيط الاستراتيجي في برامج الإعداد الجامعي لتلبية احتياجات النظام التعليمي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ والاتجاهات العالمية في هذا المجال" فى المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٤) وبوزن نسبي (٦٦.٩%) وبدرجة متوسطة.
- وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة بن سعيد ومحمد (٢٠١٦) التي أشارت لضرورة تبني رؤية تطويرية لبرامج تكوين المعلمين بكليات التربية لتتواكب مع الدوار المستحدثة في العصر الرقمي، بما يمكن من الوصول لمخرجات مؤهلة قادرة على التنافسية محلياً ودولياً، ولتستجيب للتحديات المعرفية والمعلوماتية والثقافية التي يفرضها الواقع الحالي.
- كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة Marangell & D'Orazzi (٢٠٢٣) التي أكدت أن تحقيق جودة مؤسسات التعليم المختلفة إنما يعود للمستوى العالي لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات، كما أن تلك البرامج ينبغي أن تُصمم وفق معايير علمية بحيث تُكسب الطلاب أساساً صلباً من المعارف المستحدثة والمهارات اللازمة والقيم والاتجاهات الإيجابية، بما يضمن اكتساب الطلاب لكفايات مهنية لازمة للتكيف مع الأهداف الاستراتيجية للدول.
- وعليه فإن الجهات المعنية ببرامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة في مصر مطالبة بتحديث تلك البرامج لتتوافق مع أهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، وبما يتوافق مع أفضل الممارسات الدولية في هذا المجال، للوصول لصورة أكثر ديناميكية مع تركيز أكبر على الاستقلالية المهنية، بحيث يتم النظر لمعلمة الطفولة المبكرة بوصفها عنصر فعال وسباق في التغيير الذي يحقق متطلبات العصر الرقمي.

المجال الثالث: نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة

جدول (٨)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة حول آليات تطوير نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة (ن= ٥٢٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	درجة الاستخدام	الترتيب
١٣	رفع مستوى المؤهلات المطلوبة لتعيين معلمة الطفولة المبكرة، ومنح رخصة للمعلمة الحاصلة على المؤهل المتخصص في مجالات تربية الطفل من كليات الإعداد الجامعى المعتمدة أكاديمياً.	٣.٥٩	١.٠٩	%٧١.٨	كبيرة	٨
١٤	استخدام معايير فعالة في حدها الأدني للتحقق من الكفاءة العلمية في المتقدمين لمزاولة مهنة تربية الطفل.	٣.٦٩	١.١٦	%٧٢.٤	كبيرة	٤
١٥	استخدام محكات ومقاييس شمولية للتحقق من الكفايات التربوية والمهنية اللازمة لمزاولة مهنة تربية الطفل.	٣.٧٣	١.١٧	%٧٣.١	كبيرة	٣
١٦	تحديد متطلبات نوعية تكشف عن الملاءمة الشخصية للمرشحين لمزاولة مهنة تربية الطفل.	٣.٦٨	١.١٥	%٧١.٩	كبيرة	٦
١٧	اعتماد رخصة العمل في مؤسسات تربية الطفل وفق مستويات متعددة كشرط أساسي لمزاولة المهنة.	٣.٩٣	١.١٩	%٧٥.٦	كبيرة	١
١٨	وضع تنظيم مناسب لضمان استمرار صلاحية المعلمة لمزاولة مهنة تربية الطفل في ضوء النماذج الدولية الناجحة في هذا المجال.	٣.٦٣	١.١١	%٧١.٦	كبيرة	٧
١٩	ضمان العدالة والشفافية في التعيين ومنح الرخص المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.	٣.٩١	١.١٨	%٧٤.٣	كبيرة	٢
٢٠	تنسيق وتكامل الأدوار بين الجهات ذات الصلة بعملية الترخيص لمزاولة مهنة تربية الطفل.	٣.٦٧	١.١٣	%٧٢.٢	كبيرة	٥
	المتوسط الحسابى العام	٣.٧٢	١.١٥	%٧٢.٨	كبيرة	

- يُلاحظ من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابى العام للمجال الثالث بلغ (٣.٧٢) وبوزن نسبي (٧٢.٨%)، وهى قيم تؤكد على اتفاق أفراد العينة بدرجة كبيرة حول آليات تطوير نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة.
- وقد حازت العبارة رقم (١٧): "اعتماد رخصة العمل في مؤسسات تربية الطفل وفق مستويات متعددة كشرط أساسي لمزاولة المهنة" على المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (٣.٩٣) وبوزن نسبي (٧٥.٦%) وبدرجة كبيرة، فى حين حصلت العبارة رقم (١٣): "رفع مستوى المؤهلات المطلوبة لتعيين معلمة الطفولة المبكرة، ومنح رخصة للمعلمة الحاصلة على المؤهل المتخصص في مجالات تربية الطفل من كليات الإعداد الجامعي المعتمدة أكاديمياً" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وبوزن نسبي (٧١.٨%) وبدرجة كبيرة أيضاً.

- وتتفق نتائج المجال الثالث مع نتائج العديد من الدراسات الحديثة، حيث تؤكد دراسة Redding & Others (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية بين مستوى أداء المعلمين في اختبارات الترخيص الفعالة وتحسين مستوى المتعلمين، وعليه فإن هناك مسئولية كبيرة على المعنيين وصانعي القرار لتطوير سياسات الترخيص والتعيين لتطوير الأداء المهني لمعلمة الطفولة المبكرة.
- كما حددت دراسة Andrew & Others (٢٠٢٣) أن تطوير سياسات اعتماد وترخيص المعلمين أصبحت ضرورة ملحة ومطلباً استراتيجياً وفق تحديات العصر الحالي، وهو ما يتطلب وضع معايير مقننة تنبىء بصورة صادقة وموضوعية عن مستوى المعلم، كما حددت نتائج الدراسة بعض تلك المعايير مثل: استكمال برنامج تربوي معتمد، امتلاك قاعدة علمية وتربوية عميقة، اجتياز مجموعة من الاختبارات المقننة، الحصول على حد معين من الدرجات في مجالات تطبيق التكنولوجيا والعمل الفريقي وبعض المهارات الشخصية.
- وتأسيساً على ما سبق، فإنه يتعين على صانعي القرار في مصر اتخاذ ما يلزم من إجراءات مستحدثة ومتسقة مع الاتجاهات العالمية والخبرات الدولية في هذا المجال، بما يعمل على تحديث متطلبات تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة، ووضع جودة واعتماد البرنامج أو كلية الإعداد الجامعي ضمن عناصر المفاضلة أو متطلبات الترخيص، كما يمكن تأكيد حصول المعلمة على درجة علمية رفيعة كالماجستير أو الدكتوراه كشرط للعمل مع الأطفال كما تفعل العديد من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، كما يمكن تطوير مستوى الاختبارات الحالية الخاصة بالترخيص والتعيين بحيث تكون اختبارات تنافسية لتقييم كفايات المعلمات المهنية بطريقة ممنهجة، إلا أن الملاءمة الشخصية والسمات العامة وجوانب شخصية المعلمة هي أهم متطلب للترخيص، وعليه

ينبغي تطوير آليات تقييم جوانب شخصية المتقدمة خاصة في بعض الكفايات الوجدانية والاجتماعية والدافعية للعمل في مجال تربية الطفل.

المجال الرابع: نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة:

جدول (٩)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة حول آليات تطوير نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة (ن= ٥٢٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	درجة الاستخدام	الترتيب
٢١	ضمان كادر وظيفي منافس لكادر المهن الأخرى ذات المستوى العالي في التأهيل، وهي أحد سمات نظم التعليم في الدول المتقدمة في التعليم.	٣.٦١	١.١١	%٧٢.١	كبيرة	٤
٢٢	اقرار حوافز مالية إضافية من بدلات ومكافآت نظير التميز والمهارات والجهود غير العادية المبذولة حتى نهاية الخدمة.	٣.٥٩	١.٠٩	%٧١.٦	كبيرة	٥
٢٣	تهيئة بيئة عمل مناسبة وجاذبة ومشجعة لمعلمة الطفولة المبكرة.	٣.٨٣	١.١٩	%٧٤.١	كبيرة	٢
٢٤	منح معلمة الطفولة المبكرة الاستقلالية المهنية والمشاركة الفعالة في القرارات التربوية.	٣.٥٨	١.٠٩	%٧٠.٤	كبيرة	٦
٢٥	منح معلمة الطفولة المبكرة وأسرتها الرعاية الصحية والاجتماعية الشاملة والراقية.	٣.٩١	١.١٩	%٧٥.٩	كبيرة	١
٢٦	بناء ثقافة مجتمعية تشجع على تقدير معلمة الطفولة المبكرة ومهنة تربية الطفل.	٣.٦٨	١.١٤	%٧٢.٨	كبيرة	٣
	المتوسط الحسابى العام	٣.٧٠	١.١٤	%٧٢.٨	كبيرة	

- يتبين من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابى العام للمجال الرابع بلغ (٣.٧٠) وبوزن نسبي (٧٢.٨%)، وهى قيم تؤكد اتفاق أفراد العينة بدرجة كبيرة حول آليات تطوير نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.
- وقد حصلت العبارة رقم (٢٥): "منح معلمة الطفولة المبكرة وأسرتها الرعاية الصحية والاجتماعية الشاملة والراقية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩١) وبوزن نسبي (٧٥.٩%) وبدرجة كبيرة، فى حين شغلت العبارة رقم (٢٤): "منح معلمة الطفولة المبكرة الاستقلالية المهنية والمشاركة الفعالة في القرارات التربوية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وبوزن نسبي (٧٠.٤%) وبدرجة كبيرة أيضاً.

- وبمراجعة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة نجد أنها تؤكد تلك النتائج، حيث تشير دراسة Boeren, Roumell and Roessger (٢٠٢٠) أن الحوافز الوظيفية تحقق أغراضاً متعددة منها: أنها أحد الآليات الفعالة في جذب المعلمين للمهنة وحبهم وارتباطهم بها، كما تعمل على ضمان استمراريتهم خاصة إذا ما كانوا يُعاملون بتقدير شديد واحترام لمكانتهم المجتمعية والإنسانية، كما تفيدهم تلك الحوافز في اتخاذ القرارات التربوية والمهنية الصحيحة بما قد يسهم في تحقيق فعالية وجودة العملية التعليمية.
- كما تضيف دراسة Gordon (٢٠٢٢) ضرورة وضع نظام للحوافز الوظيفية أثناء الخدمة يسمح بالاحتفاظ بالمتميزين من المعلمين، كما أن انعكاسات تخفيض الرواتب أو ضعف نظام الحوافز يؤدي بالتبعية إلى عزوف الكفاءات المتميزة من المعلمين، واقترحت تحسين أوضاع المعلمين بمنحهم رواتب تناسب مستوى الإعداد والتدريب المهني بما يوفر نمطاً من العيش بكرامة، وتحسين الظروف المهنية بما يجعل العمل في تلك المهنة جاذباً للمتميزين.
- وعليه فإن التقدم المنشود في مستوى معلمات الطفولة المبكرة في مصر يتطلب وضع الخطط المستقبلية لزيادات مضطردة في الرواتب كما يحدث في الدول المتقدمة مثل سنغافورة وكندا والسويد... وغيرهم، بما يجذب أفضل العناصر البشرية للعمل مع الأطفال في هذه السن المبكرة، بالإضافة إلى توفير حزمة من المكافآت والعلاوات والمعاشات والتأمين الصحي المتميز، مع ربط ذلك كله بتقييم الأداء السنوي والترقي الوظيفي أثناء الخدمة، وتوفير الفرص للابتعاث للمتميزين فقط، وتولي المناصب القيادية والعمل مع الجهات البحثية في تطوير المناهج والمواد التعليمية بما يتوافق مع أهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠.
- إلا أن خطط التطوير يجب أن تتضمن أيضاً مراجعة وتطوير التشريعات والقرارات الوزارية المتضاربة التي تعاني منها معلمة الطفولة المبكرة، والتي تضيف إليها أعباء مهنية خانقة تؤدي إلى درجة من عدم الرضا المهني مهما كانت الإغراءات والحوافز المادية، وعلى سبيل المثال: الأعمال الإشرافية بالمدارس الملحق عليها رياض الأطفال وسد العجز عن المتغيبين بتلك المدارس، والقيام بأعمال الامتحانات والأعمال الإدارية التي تضيف ساعات وأعباء على المعلمة، حتى لا تترسخ الدوافع المتدنية نحو مهنة تربية الطفل، ويمكن إضافة

حتمية تطوير بيئة العمل وتحسين الظروف خاصة البنية التحتية بالروضات المتهالكة، باعتبار أن المناخ الإيجابي والمرافق الجيدة هي أحد المعايير الجاذبة لأفضل الكوادر البشرية.

المجال الخامس: نظام التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة

جدول (١٠)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة حول آليات تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة (ن= ٥٢٠)

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	الوزن النسبى	درجة الاستخدام	الترتيب
٢٧	إقرار إلزامية التنمية المهنية كمتطلب أساسي ضمن مسئوليات معلمة الطفولة المبكرة المهنية.	٣.٩٤	٠.٩٥	%٧٨.٦	كبيرة	٢
٢٨	تحديد برامج التنمية لمهنية لمعلمة الطفولة المبكرة وفقا لاحتياجاتها الحالية والمستقبلية.	٣.٨٣	١.٠٩	%٧٢.٦	كبيرة	٧
٢٩	تركيز برامج التنمية المهنية على تقويم وتحسين مخرجات تعلم الأطفال.	٣.٧٤	١.١١	%٧١.٨	كبيرة	٨
٣٠	وضع برامج تنمية مهنية تضمن تحقيق مفهوم الاستدامة والاستمرارية مع مرور الوقت وتغير المسئولين.	٣.٩٧	٠.٩٣	%٧٨.٩	كبيرة	١
٣١	تنويع أدوات وأشكال التنمية المهنية المقدمة لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء التطورات المتسارعة في العصر الرقمي.	٣.٨٩	١.٠٣	%٧٥.٢	كبيرة	٤
٣٢	تصميم نظام داعم يسهم في زيادة دافعية معلمة الطفولة المبكرة نحو التنمية المهنية المستدامة.	٣.٨٤	١.٠٨	%٧٣.٤	كبيرة	٥
٣٣	بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل مؤسسات الطفولة المبكرة بتوطين برامج التنمية المهنية.	٣.٧٨	١.٠٧	%٧٢.٨	كبيرة	٦
٣٤	تعزيز التنسيق والتكامل بين جميع الجهات ذات الصلة بالتنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.	٣.٨٧	٠.٩٧	%٧٦.٩	كبيرة	٣
	المتوسط الحسابى العام	٣.٨٥	١.٠٣	%٧٥.٠٢	كبيرة	

- يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابى العام للمجال الخامس بلغ (٣.٨٥) وبوزن نسبي (٧٥.٠٢%)، وهى قيم تؤكد توافق أفراد العينة بدرجة كبيرة حول آليات تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة.
- وقد جاءت العبارة رقم (٣٠): "وضع برامج تنمية مهنية تضمن تحقيق مفهوم الاستدامة والاستمرارية مع مرور الوقت وتغير المسئولين" فى المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (٣.٩٧) وبوزن نسبي (٧٨.٩%) وبدرجة كبيرة، فى حين حصلت العبارة رقم (٢٩): "تركيز برامج التنمية المهنية على تقويم وتحسين مخرجات تعلم الأطفال" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وبوزن نسبي (٧١.٨%) وبدرجة كبيرة أيضاً.

- وتشير العديد من الدراسات السابقة أيضاً إلى أهمية تطوير منظومة التنمية المهنية للمعلمين لضمان جودة مستوى الأداء بصورة مستدامة خاصة في ظل التطورات التربوية والعلمية المتسارعة في العصر الرقمي، حيث جاءت نتائج دراسة Christa & Adam (٢٠٢٣) لتؤكد أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بتوسيع مجالاتها وتنويع مساراتها وأساليبها باعتبار ذلك بعداً استراتيجياً نحو جودة مخرجات العملية التعليمية، كما ركزت نتائج دراسة Kin & Jim (٢٠٢٣) على التنمية المهنية الذاتية من خلال إعطاء المعلمين قدر كاف الاستقلالية وحرية تصميم البرامج المختلفة التي تتوافق مع احتياجاتهم التدريبية.
- كما حددت نتائج دراسة Copur & Thacker (٢٠٢١) مجموعة من العوامل التي تساهم في نجاح منظومة التنمية المهنية وعلى رأسها الاتساق مع الخطط والسياسات التعليمية، وتحقيق الاستمرارية والتكامل بين البرامج الرسمية والفردية، والمشاركة الجماعية خاصة فيما يُطلق عليه مجتمعات الممارسة المهنية، والتركيز على المهارات الجديدة التي تتطلبها التنافسية في القرن الحادي والعشرين.
- وارتباطاً بما تم عرضه ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، فإن الجهات المعنية أصبحت مطالبة بتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة كونها لم ترق إلى مستوى التوقعات التي تفي بمتطلبات تحقيق دور المعلمة في العصر الرقمي، كما أن تلك المنظومة تواجه العديد من التحديات التي تعوق تحقيق الأهداف الاستراتيجية لمصر ومنها: التركيز على الطرق التقليدية في أغلب تلك البرامج، وقلة ملاءمتها للاحتياجات الحقيقية للمعلمات، وعدم وضع أعباء المعلمة في الاعتبار عند التخطيط لتلك البرامج خاصة في توقيتاتها أو أماكن تنفيذها... وغيرها.
- وعليه فإنه يجب تقديم برامج تنمية مهنية نوعية وفقاً لأفضل الممارسات الدولية بما يحقق مجموعة من المبادىء التي تميز تدويل تلك البرامج، ومنها: الاستدامة من خلال سلسلة من البرامج المتصلة طويلة المدى توفر معارف ومهارات واتجاهات تفي بمتطلبات العصر الرقمي وتتسق مع أهداف استراتيجية التنمية

المستدامة لمصر ٢٠٣٠، كما يجب أن تحقق التكامل من خلال تنويع تلك البرامج من تدريب إلكتروني وتدريب مباشر وتدريب فردي ذاتي، كما يجب أن تحقق تلك البرامج الفعالية من خلال توافقها مع الاحتياجات الفعلية لمعلمة الطفولة المبكرة، وتصمم بطريقة علمية ومنهجية بحيث تسهم في ضمان تطبيق المعلمة للتقييم التكويني المستمر.

وتأسيساً على ما سبق من عرض وتحليل نتائج أداة البحث، وللتعرف على دلالة الفروق بين وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة على أداة البحث تبعًا لمتغيري (المؤهل الدراسي– عدد سنوات الخبرة)، تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" **(One Way ANOVA)** للتعرف على دلالة الفروق تبعًا لمتغيري البحث، وجاءت النتائج كما يلي:

نتائج الفروق تبعًا لمتغير المؤهل الدراسي:

جدول (١١)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادى" لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة والتى تعزى لمتغير المؤهل الدراسي (ن= ٥٢٠)

مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأول	بين المجموعات	٣٤٦.٥٠٣	٢	١٧٣.٢٥٢	٢.١٥٢	٠.١٢٠	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٢٩٦٠.٦١٩	١٦١	٨٠.٥٠١			
	التباين الكلى	١٣٣٠٧.١٢٢	١٦٣				
الثاني	بين المجموعات	٢٢٢.٠٠٦	٢	١١١.٠٠٣	١.٤٩٩	٠.٢٢٦	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١١٩٢٢.٠٤٣	١٦١	٧٤.٠٥٠			
	التباين الكلى	١٢١٤٤.٠٤٩	١٦٣				
الثالث	بين المجموعات	٢٣٤.١٤٤	٢	١١٧.٠٧٢	١.٦١٦	٠.٢٠٤	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١١٧٣٢.٨٠٧	١٦١	٧٢.٨٧٥			
	التباين الكلى	١١٩٦٦.٩٥١	١٦٣				
الرابع	بين المجموعات	١٥٥.٣٧٤	٢	٧٧.٦٨٧	١.٢٩٧	٠.٢٧٦	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٩٦٤٥.٤٢٥	١٦١	٥٩.٩٠٩			
	التباين الكلى	٩٨٠٠.٧٩٩	١٦٣				
الخامس	بين المجموعات	١٥٦.٩٠٣	٢	٧٨.٤٥٢	١.٨١٨	٠.١٦٦	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٦٩٤٨.٦٥٨	١٦١	٤٣.١٥٩			
	التباين الكلى	٧١٠٥.٥٦١	١٦٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٣٤٦.٩٩٦	٢	٢٦٧٣.٤٩٨	١.٧٥٩	٠.١٧٦	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢٤٤٧٣٤.٩٧٤	١٦١	١٥٢٠.٠٩٣			
	التباين الكلى	٢٥٠٠٨١.٩٧٠	١٦٣				

يتبين من الجدول (١١) النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول آليات تطوير معلمة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي واستراتيجية التنمية المستدامة ٢٠٣٠ (كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية) تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وهو ما يدل على اتفاق معلمات الطفولة المبكرة بدرجة كبيرة على تلك الآليات بغض النظر عن المؤهل الدراسي.

نتائج الفروق التى تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

جدول (١٢)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادى" لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة والتى تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن= ٥٢٠)

مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الأول	بين المجموعات	٢٤١.١٠١	٢	١٢٠.٥٥٠	١.٦٣١	٠.١٩٩	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١١٩٠٢.٩٤٨	١٦١	٧٣.٩٣١			
	التباين الكلى	١٢١٤٤.٠٤٩	١٦٣				
الثاني	بين المجموعات	٨٣.٠٤٥	٢	٤١.٥٢٣	٠.٥٦٣	٠.٥٧١	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١١٨٨٣.٩٠٦	١٦١	٧٣.٨١٣			
	التباين الكلى	١١٩٦٦.٩٥١	١٦٣				
الثالث	بين المجموعات	١٥٧.٩٤٣	٢	٧٨.٩٧١	١.٣١٩	٠.٢٧٠	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٩٦٤٢.٨٥٦	١٦١	٥٩.٨٩٤			
	التباين الكلى	٩٨٠٠.٧٩٩	١٦٣				
الرابع	بين المجموعات	١١١.٠٤٩	٢	٥٥.٥٢٤	١.٢٧٨	٠.٢٨١	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٦٩٩٤.٥١٢	١٦١	٤٣.٤٤٤			
	التباين الكلى	٧١٠٥.٥٦١	١٦٣				
الخامس	بين المجموعات	٢١٧.٨٧٤	٢	١٠٨.٩٣٧	١.٣٤٠	٠.٢٦٥	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٣٠٨٩.٢٤٨	١٦١	٨١.٣٠٠			
	التباين الكلى	١٣٣٠٧.١٢٢	١٦٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٨٩٣.٢٤٩	٢	١٩٤٦.٦٢٥	١.٢٧٣	٠.٢٨٣	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢٤٦١٨٨.٧٢١	١٦١	١٥٢٩.١٢٢			
	التباين الكلى	٢٥٠٠٨١.٩٧٠	١٦٣				

يظهر من الجدول (١٢) النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول آليات تطوير معلمة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات العصر الرقمي واستراتيجية التنمية المستدامة ٢٠٣٠ (كدرجة إجمالية، وكأبعاد فرعية) تُعزى لمتغير عدد

سنوات الخبرة، وهو ما يعني أيضاً اتفاق معلمات الطفولة المبكرة على تلك الآليات بغض النظر عن مستوى الخبرة.

واستخلاصاً لما سبق من عرض وتحليل للإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ونتائج الدراسة الميدانية، يتضح أن مصير مجتمعنا معلق بمدى نجاحنا في التخطيط الفاعل للرؤى الاستراتيجية والخطط التنفيذية لمواجهة تحديات العصر الرقمي وكذا تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في مصرَ ٢٠٣٠، وما سنتخذه من خيارات وإجراءات مصيرية إزاء ما تطرحه متطلبات العصر الحالي من مواجهة علمية للإشكاليات التربوية غير المسبوقة، وما تتيحه من فرص هائلة جديدة من أجل تطوير معلمة الطفولة المبكرة، وفي ضوء ما تقدم يجيب البحث الحالي عن السؤال الخامس الذي ينص على: **ما الرؤية المقترحة لتطوير معلمة الطفولة المبكرة بما ينسجم مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي واستراتيجية التنمية المستدامة في مصر ٢٠٣٠؟.**

الرؤية المستقبلية لتطوير معلمة الطفولة المبكرة:

كما عرضنا مسبقاً، تمثل جودة معلمة الطفولة المبكرة العامل الحاسم في تطوير منظومة مؤسسات الطفولة المبكرة، لذا اهتمت الكثير من الدراسات والبحوث الارتباطية بالكشف عن محددات جودة معلمة الطفولة المبكرة باعتبار ذلك ذي تأثير دال وإيجابي في المخرجات التعليمية، لتكون تلك المحددات مدخلاً لإجراء عمليات التطوير المستمر، كما سعت الدول المتقدمة إلى الاهتمام بتمهين معلمة الطفولة المبكرة من خلال بناء رؤى مستقبلية تأخذ في الاعتبار إضفاء الطابع الدولي والخبرات العالمية الرائدة لتطوير مستوى المعلمة عبر مرحلتي تكوينها المهني بكليات الإعداد الجامعي ونموها المهني أثناء سنوات الخدمة بمؤسسات الطفولة المبكرة.

وسعياً لمواكبة متطلبات العصر الرقمي والاستفادة من نتائج تدويل التعليم في مجال تطوير معلمة الطفولة المبكرة وتحقيقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، وانطلاقاً من كون تنمية العناصر البشرية يقع في قلب عملية التطوير لرفع مستوى جودة مؤسسات الطفولة المبكرة، تأتي الرؤية

المقترحة كمحاولة للارتقاء بمستوى معلمة الطفولة المبكرة، بما ينسجم مع أفضل الممارسات الدولية مع مراعاة طابع وخصوصية البيئات المصرية المتنوعة، وكذا الاهتمام بأن تكون الرؤية المقترحة واضحة إجرائياً بحيث تأخذ طريقها مستقبلاً نحو التطبيق الفعلي بسلاسة، معتمدة في رسم ملامحها على ما تم عرضه مسبقاً في المحاور الثلاث.

كما تم بناء الرؤية المستقبلية في ضوء نتائج الإطارين النظري والميداني للبحث، وكذا الاستفادة من العديد من الدراسات السابقة الحديثة العربية والأجنبية، مثل دراسات كلاً من: Karine & Others (٢٠٢٣)، ly Thi T. & Others (٢٠٢٣)، Yue, De Souza & Tounsin (٢٠٢٣)، Yurkofsky, M. & Others (٢٠٢٣)، العدل (٢٠٢٣)، الإتربي (٢٠٢١)، رضوان وقاسم (٢٠٢١)، الجوهري (٢٠١٩)، المطلق (٢٠١٩).

وتتكون الرؤية المستقبلية من أهداف ومنطلقات ومرتكزات، ثم تعرض لمجالات الرؤية وإجراءات ومتطلبات تنفيذ كل بعد، ثم بعض التحديات التي قد تعوق تنفيذ الرؤية بنجاح، والجهات المسؤلة عن التنفيذ، وأخيراً عرض آلية متابعة وتقويم الرؤية المستقبلية.

أولاً: أهداف الرؤية المستقبلية...

للرؤية المستقبلية هدفاً عاماً يتمثل في: "وضع تصور مستقبلي شامل للمجالات المختلفة لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر قبل وأثناء الخدمة، بما ينسجم مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي وتحقيقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠".

وينبثق عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الخاصة يمكن تحديدها على النحو التالي:

- تطوير سياسات القبول في برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة.
- تحديث برامج الإعداد لمعلمة الطفولة المبكرة بالجامعات في ضوء نتائج التدويل.
- تطوير نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة مهنة تربية الطفل.
- تطوير نظام حوافز فعال يرفع من مكانة المعلمة ويحسن حالتها المهنية.
- تحسين منظومة التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة.

ثانياً: منطلقات الرؤية المستقبلية...

تعتمد الرؤية المستقبلية المقترحة على مجموعة من المنطلقات الفلسفية التي يمكن تحديدها على النحو التالي:

- التحول الذي يشهده العالم بوتيره متسارعة والذي أصبح مبنياً على المعرفة، حيث لا يمكن مواكبة هذا التحول ما لم يكن النظام التعليمي مرناً وقادراً على إحداث التغييرات المطلوبة، والتي تمكن عناصر النظام التعليمي من التعامل الأمثل مع متطلبات العصر الرقمي.
- ما تشهده مصر من خطط تنموية وتحولات وتصورات وفقاً لاستراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، والتي تستهدف في محور التعليم أن يكون التعليم متاحاً للجميع دون تمييز، وفي إطار نظام مؤسسي كفء وعادل يساهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته ومستنير ومبدع ومسئول، ويحترم الاختلاف، وفخور بوطنه، وقادر على التعامل التنافسي إقليمياً وعالمياً.
- التحديات المتعددة التي تواجه معلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي، والتي تتطلب إعداد وتأهيل وتطوير معلمة ذي كفايات ومواصفات خاصة تناسب متطلبات عصر التكنولوجيا الحديثة.
- تبني الكثير من المؤتمرات والدراسات العلمية الحديثة محلياً ودولياً توصيات بضرورة إعادة النظر في مستوى تأهيل المعلمين قبل الخدمة ومستوى الأداء المهني والوظيفي أثناء الخدمة، بما يجعلهم قادرين على تحقيق نواتج تعلم منافسة.
- العولمة والانفتاح على العالم والاندماج مع الثقافات الأخرى، مما يستلزم تسليح كافة عناصر الموارد البشرية في النظم التعليمية حالياً ومستقبلاً بالأدوات والموارد التي تمكنهم من التعامل الأمثل مع متطلبات العصر الرقمي واستثمار إيجابياته وتجنب سلبياته.
- التطور الهائل في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتنوع وتعدد مصادر التعليم والتعلم، مما يستلزم معلمين ومتعلمين قادرين على التعاطي مع هذه التطورات واستثمارها بما يعود بالفائدة على مستقبل الوطن.

- ظهور تقنيات متطورة لتقديم الخدمات التربوية والتدريبية، مثل: التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بُعد، والجامعات الافتراضية، وظهور مقدمين جدد للخدمات التعليمية لتوفير فرص التعليم عبر الحدود، مما يستعدي إضفاء الصبغة الدولية على برامج إعداد المعلمين وبرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وكذا دعم تبني أفضل الممارسات الدولية.

ثالثاً: مرتكزات الرؤية المستقبلية...

يعتمد تطبيق الرؤية المستقبلية على عدة مرتكزات، يمكن تحديدها على النحو التالي:

- الوعي بأهداف محور التعليم والبحث العلمي باستراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، والمساهمة في دعم خطط التطوير ذات الصلة مادياً وبشرياً.
- الحفاظ على الهوية الوطنية والوعي الثقافي وتدعيم قيم الولاء والانتماء لجمهورية مصر العربية.
- الشراكة الفعالة والتكامل العلمي والإداري بين جميع الأطراف ذات الصلة والاهتمام بتطوير معلمي الطفولة المبكرة.
- النظر إلى معلمة الطفولة المبكرة باعتبارها محور تطوير العملية التربوية بمؤسسات الطفولة المبكرة، وأن تحسين جودة أداءها قبل وأثناء الخدمة هو الطريق الأمثل لتحسين المخرجات التعليمية.
- السعي الدؤوب لمواكبة التطورات التربوية والتكنولوجية لتطوير كفايات معلمة الطفولة المبكرة والوصول بمستواهم إلى التميز والتنافسية إقليمياً ودولياً.
- التقويم الذاتي المستمر باستخدام أحدث أدوات المتابعة والتقويم، بوصفه أساساً لعملية التطوير والتحديث لمستوى معلمة الطفولة المبكرة.

رابعاً: مجالات وإجراءات ومتطلبات تطبيق الرؤية المستقبلية...

تتضمن الرؤية المستقبلية المقترحة خمس مجالات رئيسة تتكامل فيما بينها لتطوير معلمة الطفولة المبكرة في مصر قبل وأثناء الخدمة طبقاً لأهداف استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠، وبما ينسجم مع نتائج تدويل التعليم ومتطلبات العصر الرقمي، كما يشتمل كل بُعد على مجموعة من الإجراءات التنفيذية تمثل أفضل الممارسات لتحقيق أهداف الرؤية، يمكن عرضها على النحو التالي:

المجال الأول: سياسات القبول بالجامعات المصرية...

- اعتماد معايير قبول فعالة وموحدة تتسق مع المعايير الدولية لاختيار الطالبات المتفوقات علمياً ومعرفياً في برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة بالجامعات، ويتحقق ذلك من خلال: اشتراط حد أدني من المجموع بالثانوية العامة لا يقل عن ٨٥% للالتحاق ببرامج الإعداد بالجامعات المصرية، اشتراط نسبة لا تقل عن ٧٥% في الاختبارات المؤهلة للالتحاق ببرامج الإعداد، اشتراط النجاح في اختبار كفايات اللغة الانجليزية... وغيرها من المعايير التي تضمن توفير طالبة معلمة على درجة من الكفاءة والوعي للمنافسة إقليمياً ودولياً.
- اعتماد مقاييس الكفايات الشخصية والمهنية التي تتناول القدرات والميول المناسبة لمهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: اجتياز المقابلات الشخصية المقننة لاكتشاف القدرات والميول والدافعية، إجراء اختبارات نفسية مقننة للتأكد من التوافق النفسي والاتزان الانفعالي والخلو من الأمراض النفسية والعصبية، تطبيق مقاييس طبية مناسبة للكشف عن الملاءمة الجسدية وصحة البدن والحواس للطالبة المعلمة.
- التنسيق الفعال داخل قطاعات الجامعة فيما يخص قبول الطالبات بكليات الإعداد الجامعي، ويتحقق ذلك من خلال: تشكيل لجنة ممثلة لكافة الكليات المشاركة مع كليات الإعداد الجامعي في عملية القبول، مثل: كلية الطب، كلية التربية الرياضية، كلية التربية النوعية، كلية التربية الموسيقية... وغيرها من المعنيين بعملية القبول، على أن تشارك اللجنة في وضع واعتماد اختبارات القبول المطلوبة التي تقتضي التعاون والتنسيق في ضوء الموارد المتاحة بالجامعة واحتياجات المجتمع.
- إصدار دليل موحد للقبول بكل كليات الإعداد الجامعي يوحد شروط القبول في كافة برامج الإعداد، يتضمن الحد الأدني من معايير القبول بين جميع الكليات والبرامج مع ترك المجال لإضافة معايير تناسب المعايير العالمية لتحقيق التميز والتنافسية.
- بناء شراكة مهنية فعالة فيما يخص عمليات قبول الطالبات بين المجلس الأعلى للجامعات وكليات الإعداد الجامعي على تنوعها، لضبط معايير وعمليات

وإجراءات القبول من خلال تأسيس بنك لاختبارات القبول الموحدة بين البرامج على أن يتم تحديثه بصفة دورية، وتحديد أعداد المقبولين بالبرامج في ضوء الاحتياجات الفعلية لوزارة التربية والتعليم.

متطلبات تنفيذ المجال الأول:

- توثيق الشراكة بين كافة الجهات والقطاعات ذات الصلة: المجلس الأعلى للجامعات، كليات الإعداد الجامعي، وزارة التربية والتعليم، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مراكز البحوث المختلفة... وغيرها.
- تكوين اللجان من الجهات ذات الصلة لتكون مسئولة عن فرز المتقدمين وإجراء الاختبارات اللازمة.
- عقد الشراكات مع القطاع الخاص والمنظمات والهيئات ذات الصلة لتهيئة الطالبات لاختبارات القبول والاختبارات التحصيلية.
- تأسيس بنك لاختبارات القبول بالتعاون مع كافة الجهات ذات العلاقة.
- زيادة المخصصات المالية لكليات الإعداد الجامعي، لتخصيص التمويل اللازم لكل مراحل واختبارات القبول، وكذا مكافأة الطالبات المتميزات.

المجال الثاني: برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة...

- توظيف التخطيط الاستراتيجي في برامج الإعداد الجامعي لتلبية احتياجات النظام التعليمي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ والاتجاهات العالمية في هذا المجال، ويتحقق ذلك من خلال: مواءمة رؤية برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة مع أهداف محور التعليم برؤية مصر ٢٠٣٠، وتطوير أهداف ومحتوى برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة مع نظيراتها المتقدمة إقليمياً ودولياً.
- اعتماد لائحة موحدة لكافة كليات الإعداد الجامعي، على أن تتضمن اللائحة: الكفايات المهنية الأساسية لمعلمة الطفولة المبكرة في العصر الرقمي، تحديد نواتج التعلم التي تتدرج تحت كل كفاية بحيث تتسجم مع رؤية مصر ٢٠٣٠، وتحديث استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تبني التقويم المستمر لبرامج كليات الإعداد الجامعي للتأكد من استيفاءها للمعايير العالمية ومتطلبات العصر الرقمي، ويتحقق ذلك من خلال: اعتماد نظام تقويم داخلي فعال بالتعاون مع نظيراتها إقليمياً ودولياً لتحقيق الجودة والتحسين المستمر

للبرامج، وتمكين جهات اعتماد دولية من مراجعة وتقويم برامج الإعداد الجامعي في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، ووضع آليات حديثة وفعالة للتحقق من رضا المستهدفين عن البرامج وفعالية الخريجين في مواقع العمل بمؤسسات الطفولة المبكرة.

- تطوير منظومة شاملة لتقويم أداء الموارد البشرية في كليات الإعداد الجامعي في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، ويتم ذلك من خلال: اعتماد نماذج حديثة ومقننة ومعتمدة دولياً تكون قائمة على الكفايات لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، واعتماد نماذج عالمية ومداخل متقدمة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، واعتماد استراتيجيات وأساليب غير تقليدية لتقويم الطالبة المعلمة بما يتناسب مع نواتج التعلم المستهدفة.
- تعزيز القيم الإيجابية والمسئوليات المهنية لدى الطالبة المعلمة كغرض أساسي لمقررات برامج الإعداد الجامعي، ويتحقق ذلك من خلال: تقديم مقررات متخصصة بوزن نسبي أكبر لإكساب الطالبة المعلمة أخلاقيات مهنة تربية الطفل وقيم المواطنة والوسطية وتحقيق الأمن الفكري، وأن تحتوى مقررات البرنامج على محتوى يعزز مجتمعات التعلم المهنية والمسئوليات المهنية.
- تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطالبة المعلمة كناتج أساسي لبرامج الإعداد الجامعي، وذلك من خلال: تقديم أنشطة لتعليم أساسيات البحث العلمي ومهاراته كماً ونوعاً، ووضع تكليفات بحثية تطبيقية ميدانية في المقررات المختلفة، واعتماد المشاريع البحثية الفعلية القائمة على حل المشكلات التعليمية كمتطلب للتخرج.
- تعزيز مهارات الاتصال والتواصل لغوياً وتقنياً لدى الطالبة المعلمة كناتج أساسي لبرامج الإعداد الجامعي، ويتحقق ذلك من خلال: وضع ساعات معتمدة مكثفة لإتقان مهارات اللغة العربية، وضع ساعات معتمدة لتعلم مهارات اللغة الإنجليزية بمستوى كاف ومناسب للتعامل مع متطلبات لعصر الرقمي، ووضع ساعات معتمدة مكثفة لتوظيف الحاسب الآلي وتكنولوجيا التعليم وتطبيقاته المختلفة في برامج الإعداد الجامعي.
- تطبيق نظام التربية العملية الميدانية في وقت مبكر وبآلية متدرجة تضمن تخصيص مدة كافية للنضج المعرفي والمهاري والوجداني اللازم، ويتحقق ذلك

من خلال: البدء بتطبيق التربية العملية في مستوى مبكر من البرنامج وفق أسلوب التعليم المصغر، تحديد ساعات معتمدة كافية للتربية العملية في برامج الإعداد بما لا يقل عن ٢٥% من وزن البرنامج، وتحديد نواتج تعلم للتربية العملية في مجال الممارسة المهنية من كفايات الخريجة.

متطلبات تنفيذ المجال الثاني:

- توظيف مراكز البحوث وبيوت الخبرة العالمية في تطوير برامج الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة.
- التركيز على التعليم المبني على الكفايات باعتباره أكثر الطرق فعالية في إعداد وتأهيل المعلمين بوجه عام ومعلمة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص.
- بناء قنوات اتصال فعالة بين كليات الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة والمسئولين عن التدريب الميداني في المديريات والإدارات التعليمية.
- إصدار اللوائح والتشريعات المنظمة لتطوير برامج كليات الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة.

المجال الثالث: نظام تعيين وترخيص معلمة الطفولة المبكرة لمزاولة المهنة...

- رفع مستوى المؤهلات المطلوبة لتعيين معلمة الطفولة المبكرة، ومنح رخصة للمعلمة الحاصلة على المؤهل المتخصص في مجالات تربية الطفل من كليات الإعداد الجامعي المعتمدة أكاديمياً، ويتم ذلك من خلال: وضع جودة واعتماد البرامج أو الكلية المانحة للدرجة ضمن معايير المفاضلة على الوظائف بمؤسسات الطفولة المبكرة، وكذا اعتماد المفاضلة على الحاصلين على درجة الدكتوراه ثم الماجستير في تربية الطفل.
- استخدام معايير فعالة في حدها الأدني للتحقق من الكفاءة العلمية في المتقدمين لمزاولة مهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: اشتراط حد أدني مرتفع للمعدل التراكمي في الشهادة الجامعية لا يقل عن ٨٥%، رفع الحد الأدني المطلوب للنجاح في اختبار الكفايات المهنية للجانب التخصصي بحيث لا يقل ٨٥%، رفع الحد الأدني في اختبار اللغة العربية بمعدل لا يقل عن ٨٥%، استحداث شرط النجاح في اختبارات كفايات اللغة الانجليزية كتابة ونطقاً بما لا يقل عن ٧٥%، واستحداث شرط التمكن من مهارات توظيف تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني.

- استخدام محكات ومقاييس شمولية للتحقق من الكفايات التربوية والمهنية اللازمة لمزاولة مهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: رفع الحد الأدنى المطلوب للنجاح في اختبار الكفايات التربوية بحيث لا يقل عن ٨٥%، تطبيق اختبارات أداء معيارية لقياس المهارات المرتبطة بالتخصصات النوعية (الموسيقية والحركية والفنية والمسرحية... وغيرها)، تقييم ملف الإنجاز المهني للمتقدمين للوظائف يشتمل على الخبرات التربوية والبحثية والعملية والتكنولوجية وأنشطة خدمة المجتمع المحلي.
- تحديد متطلبات نوعية تكشف عن الملاءمة الشخصية للمرشحين لمزاولة مهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: فحص مدى توافر السمات الشخصية المطلوبة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، قياس التوازن النفسي والخلو من الأمراض النفسية بتطبيق أحدث الاختبارات النفسية المقننة في العالم، فحص الملف الصحي لإثبات السلامة الجسدية بما يتوافق مع مهنة تربية الطفل.
- اعتماد رخصة العمل في مؤسسات تربية الطفل وفق مستويات متعددة كشرط أساسي لمزاولة المهنة، ويتحقق ذلك من خلال: تطبيق مستويات متدرجة للرخصة وفقاً للتدرج في استيفاء معايير الترخيص المهنية، التمييز بين متطلبات ترخيص المعلمة ذات الخبرة والمعلمة الجديدة، تحديد عامين دراسيين للترخيص المؤقت لحين استكمال معايير الترخيص.
- وضع تنظيم مناسب لضمان استمرار صلاحية المعلمة لمزاولة مهنة تربية الطفل في ضوء النماذج الدولية الناجحة في هذا المجال، ويتحقق ذلك من خلال: تطبيق اختبارات ذات مقاييس مقننة لتحقق المعايير الدولية المعتمدة لتقويم الكفايات المهنية للمعلمة، المواءمة بين أدوات تقويم الكفايات ومعايير معلمي الطفولة المبكرة لتحقيق صدق المحتوى.
- ضمان العدالة والشفافية في التعيين ومنح الرخص المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة، ويتحقق ذلك من خلال: تأسيس رابطة خريجي الطفولة المبكرة لتمثل مرجعية موحدة لكل ما يتعلق بالرخص المهنية، إعلان الشروط والمعايير المتعلقة برخصة مهنة تربية الطفل، الالتزام والصرامة بتطبيق معايير التعيين ومنح الرخصة على جميع المتقدمين دون استثناء.

- تنسيق وتكامل الأدوار بين الجهات ذات الصلة بعملية الترخيص لمزاولة مهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: إنشاء مكتب لتنسيق الأدوار وتكاملها بين الجهات ذات العلاقة بالرخص المهنية لتسهيل الإجراءات، تفعيل دور الكليات المعتمدة أكاديمياً باعتبارها بيوت خبرة في عملية ترخيص خريجيها.

متطلبات تنفيذ المجال الثالث:

- التكامل بين منظومة الترخيص والتعيين، وسياسات قبول الطلاب بكليات الإعداد الجامعي.
- المواءمة بين شروط الترخيص ومعاييره، وكفايات الخريجة من كليات الإعداد الجامعي.
- إصدار التشريعات (قوانين ولوائح تنفيذية وقرارات وزارية) لتطبيق منظومة الترخيص وتجديدها.
- تحديث نظام تقويم الطالبة المعلمة بكليات الإعداد الجامعي لتشمل عناصر تقويم الممارسات المهنية المتبناه في تجديد الرخصة المهنية.
- تدريب مديري مؤسسات الطفولة المبكرة والموجهين والمعنيين بالجهات الإشرافية على تقويم معلمة الطفولة المبكرة بما يتفق مع معايير رخصة مهنة تربية الطفل وشروطها.

المجال الرابع: نظام حوافز وظيفية فعال يرفع المكانة المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة...

- ضمان كادر وظيفي منافس لكادر المهن الأخرى ذات المستوى العالي في التأهيل، وهي أحد سمات نظم التعليم في الدول المتقدمة في التعليم، ويتحقق ذلك من خلال: مضاعفة رواتب معلمة الطفولة المبكرة وتتدرج حسب المستويات الوظيفية لضمان حد أقصي مناسب في نهاية السلم الوظيفي، وربط مقدار الزيادة السنوية بمستوى الأداء الوظيفي، واستحداث مستوى وظيفي مناسب للحاصلات على الماجستير أو الدكتوراه لتشجيع الجميع على الترقي الوظيفي مقابل الدرجات العلمية.
- اقرار حوافز مالية إضافية من بدلات ومكافآت نظير التميز والمهارات والجهود غير العادية المبذولة حتى نهاية الخدمة، ويتحقق ذلك من خلال: مكافأة معلمة

الطفولة المبكرة على الساعات الإضافية لسد العجز في المواقف الطارئة أو خارج وقت العمل الرسمي، تخصيص حافز مالي مناسب مقابل تكليف المعلمة بالمهام القيادية أو الإشرافية، صرف بدل جهود غير عادية لمعلمات الطفولة المبكرة لأن مهامهم الوظيفية تتطلب جهوداً كبيرة مقارنة بأقرانهم في المراحل التعليمية التالية، وزيادة مكافأة نهاية الخدمة لتتساوى بغيرها من المهن المرموقة.

- تهيئة بيئة عمل مناسبة وجاذبة ومشجعة لمعلمة الطفولة المبكرة، ويتحقق ذلك من خلال: الالتزام بإسناد المهام المقررة رسمياً في مؤسسات الطفولة المبكرة وعدم تكليفها بمهام لا ترتبط بطبيعة عملها كالعمل في المدرسة الملحق عليها الروضة، تهيئة البنية التحتية للروضات لتناسب العملية التربوية، الالتزام بالأعداد المناسبة للأطفال في مساحة القاعة وعدم تجاوز ذلك مع وجود معلمة مساعدة مع كل معلمة قاعة أساسية لتخفيف العبء.
- منح معلمة الطفولة المبكرة الاستقلالية المهنية والمشاركة الفعالة في القرارات التربوية، ويتحقق ذلك من خلال: إتاحة الفرص لمعلمة الطفولة المبكرة لتصميم بيئات التعلم وأساليب التقويم مع مرعاة معايير الجودة، ودعم مشاركة المعلمة المتميزة في لجان وورش عمل تصميم وتطوير المناهج والمواد التعليمية، وتفعيل دور المعلمة المتميزة كما عرضنا سابقاً بضرورة مشاركتها كممثلة لأقرانها في صناعة السياسات والخطط الاستراتيجية وتطوير النظم واللوائح على المستوى القومي.
- منح معلمة الطفولة المبكرة وأسرتها الرعاية الصحية والاجتماعية الشاملة والراقية، ويتحقق ذلك من خلال: منح معلمة الطفولة المبكرة وأسرتها التأمين الطبي في المستشفيات والمراكز الطبية المتميزة، توفير سكن آمن ومناسب للمعلمة المغتربة وأسرتها، توفير خدمات اجتماعية محفزة وراقية ونواد ترفيهية للمعلمة وأسرتها، وتقديم الرعاية والدعم المعنوي والمادي لأبناء المعلمة المتفوقين في مراحل التعليم المختلفة.
- بناء ثقافة مجتمعية تشجع على تقدير معلمة الطفولة المبكرة ومهنة تربية الطفل، ويتحقق ذلك من خلال: إطلاق مبادرات وبرامج توعوية عن مكانة المعلمة ومهنة تربية الطفل بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الإعلام وغيرها

من الهيئات ذات الصلة، تفعيل دور مراكز الإعلام بكل محافظة لبث الأنشطة الثقافية للوعي بحقوق وأدوار وأهمية معلمة الطفولة المبكرة، تشجيع المبادرات الفردية من الإعلاميين والمتميزين والمؤثرين فنياً وثقافياً لبث الوعي بحقوق معلمي الطفولة المبكرة وامتيازاتهم، والاحتفاء بإنجازات معلمة الطفولة المبكرة المتميزة بشكل سنوي وفق معايير معتمدة مسبقاً.

متطلبات تنفيذ المجال الرابع:

- التوسع في تأسيس روابط مهنية لمعلمات الطفولة المبكرة في كل إدارة ومديرية تعليمية.
- وضع التشريعات واللوائح الخاصة بزيادة حوافز التميز لمعلمات الطفولة المبكرة.
- زيادة المخصصات المالية لبند الحوافز ورفع المرتبات وبدل التفوق لمعلمات الطفولة المبكرة.
- تكوين لجان من المؤهلين على مستوى كل إدارة تُعنى بحصر المتميزين وفق معايير محددة.
- دعم الشراكة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة وأجهزة الإعلام لتطوير منظومة رفع وعي أفراد المجتمع بتقدير أهمية وأدوار معلمة الطفولة المبكرة.

المجال الخامس: منظومة التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة أثناء الخدمة...

- إقرار إلزامية التنمية المهنية كمتطلب أساسي ضمن مسئوليات معلمة الطفولة المبكرة المهنية، ويتحقق ذلك من خلال: تعديل القانون رقم ١٥٥ لوضع برامج التنمية المهنية المتنوعة إجبارياً ضمن مسئوليات المعلمة في المستويات الوظيفية المختلفة، إلزام المعلمة بحد أدني معين من ساعات التنمية المهنية الرسمية التي توفرها الوزارة بجانب التنمية المهنية الذاتية ويمكن الاسترشاد بذلك من تجارب الدول العربية ودول شرق آسيا، إدراج أنشطة التنمية المهنية كمعيار رئيس ضمن بنود تقويم الأداء السنوي للمعلمة كماً وكيفاً.
- تحديد برامج التنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة وفقاً لاحتياجاتها الحالية والمستقبلية، ويتحقق ذلك من خلال: تحديد أدوات مقننة لتشخيص واقع أداء معلمة الطفولة المبكرة بصورة حقيقية ورصد الاحتياجات المتجددة من برامج

التنمية المهنية، تقديم برامج التنمية المهنية وفقاً لمدى قصور معلمة الطفولة المبكرة عن استيفاء المعايير المهنية.

- تركيز برامج التنمية المهنية على تقويم وتحسين مخرجات تعلم الأطفال، ويتحقق ذلك من خلال: وضع معايير للتنمية المهنية تنسجم مع رؤية مصر ٢٠٣٠ والأهداف العامة للطفولة المبكرة والمعايير العالمية، تصميم محتوى وأنشطة للتنمية المهنية تتناسب مع الاحتياجات الفعلية لمعلمة الطفولة المبكرة، وتطبيق دراسات ميدانية واقعية حول أثر برامج التنمية المهنية في المخرجات التعليمية للأطفال.
- وضع برامج تنمية مهنية تضمن تحقيق مفهوم الاستدامة والاستمرارية مع مرور الوقت وتغير المسئولين، ويتم ذلك من خلال: بناء وتحديد مسارات ممتدة للتنمية المهنية أثناء الخدمة، تقديم برامج التنمية المهنية بما يسهم في تحقيق تراكمية المعرفة وتطوير المهارات، التركيز على تطبيق الأساليب العملية في برامج التنمية المهنية لضمان بقاء الأثر، والتركيز على برامج التنمية المهنية التي تكسب معلمة الطفولة المبكرة عادات ومهارات عقلية منتجة.
- تنويع أدوات وأشكال التنمية المهنية المقدمة لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء التطورات المتسارعة في العصر الرقمي، ويتحقق ذلك من خلال: شمول التنمية المهنية على البرامج المختلفة من رسمي وتعاوني وذاتي، تقديم برامج متنوعة من تحويلية وتكميلية وعلاجية وإثرائية بما يخدم التطور الوظيفي لمعلمة الطفولة المبكرة، التوسع في تطبيق برامج الكفايات الوظيفية لدعم المعلمات الجدد.
- تصميم نظام داعم يسهم في زيادة دافعية معلمة الطفولة المبكرة نحو التنمية المهنية المستدامة، ويتحقق ذلك من خلال: دعم الإدارة التربوية بقياداتها العليا لبرامج التنمية المهنية، تفعيل دور مديري مؤسسات الطفولة المبكرة كقادة تربويين لتسهيل كافة الإجراءات وتوفير المتطلبات اللازمة لمشاركة المعلمة بفعالية في برامج التنمية المهنية، تخصيص حوافز تشجيعية للمعلمة على التنمية المهنية مثل البدلات المناسبة والأجازات والانتقالات، وإلزامية عرض نتائج المشاركة للمعلمة في الندوات والملتقيات والمؤتمرات المحلية والدولية.
- بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل مؤسسات الطفولة المبكرة بتوطين برامج التنمية المهنية، ويتم ذلك من خلال: تمكين مؤسسات الطفولة المبكرة من

الاستقلالية في قيادة برامج التنمية المهنية وفقاً لمعايير وشروط محددة، بناء شبكات تعلم مهنية بين مؤسسات الطفولة على المستوى المحلي، تهيئة قاعة مناسبة ومجهزة بأحدث الأدوات والأجهزة التكنولوجية لممارسة أنشطة التنمية المهنية بكل مؤسسة، توفير خطة تطوير على مستوى كل مؤسسة تدعم الاحتياجات الفعلية للتنمية المهنية.

- تعزيز التنسيق والتكامل بين جميع الجهات ذات الصلة بالتنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة، ويتم ذلك من خلال: تحقيق التكامل بين الأكاديمية المهنية للمعلمين وجميع مراكز التدريب التربوي على مستوى المديريات والإدارات ومؤسسات الطفولة المبكرة بما يضمن سد الفجوة في تلبية الاحتياجات الفعلية لمعلمة الطفولة المبكرة، تنسيق برامج مشتركة مع هيئات ومنظمات وجامعات عربية وأجنبية لتبادل الخبرات وزيادة دافعية المشاركة، وضع ضوابط تجبر معلمة الطفولة المبكرة بالمدارس الخاصة على المشاركة الرسمية في برامج وأنشطة التنمية المهنية.

متطلبات تنفيذ المجال الخامس:

- انسيابية العلاقة بين كافة الجهات ذات الصلة بالتنمية المهنية لمعلمة الطفولة المبكرة.
- تطوير التقنيات والمواد التدريبية في برامج التنمية المهنية وفقاً للمعايير الدولية.
- الحصول على الموارد المالية اللازمة لتطبيق برامج التنمية المهنية بكفاءة وفعالية.
- وضع التشريعات التي تجبر معلمي مؤسسات الطفولة المبكرة الحكومية والخاصة على كم ساعات ونوعية برامج مؤهلة للعمل مع الأطفال.

خامساً: بعض التحديات التي قد تعوق تنفيذ الرؤية المستقبلية:

- تغيير القوانين واللوائح المنظمة للعمل في المؤسسات الحكومية يستلزم إرادة من المسئولين عن التعليم في مصر.
- مقاومة التغيير من العديد من الفئات على المستويات الوظيفية المختلفة التي اعتادت تطبيق وظائفها بطريقة روتينية تقليدية.
- تهالك البنية التحتية لعدد ليس بقليل من مؤسسات الطفولة المبكرة مما يحتاج لجهود مادية وتكنولوجية.

- الاحتياج لميزانيات كبيرة لتطوير منظومة مؤسسات الطفولة المبكرة من النواحي الفيزيقية والبشرية.
- ضعف مهارات العمل الجماعي ونقص قناعة البعض وعدم اعتيادهم عليه.
- ضعف الكفايات التكنولوجية لعدد ليس بقليل من الموارد البشرية بمؤسسات الطفولة المبكرة.
- نقص أدوات المتابعة والتقويم المقننة اللازمة لمتابعة الأداء وكتابة تقارير واقعية عن مستوى الأداء الفعلي، مما يؤدي إلى عدم الحصول على تغذية راجعة دقيقة.

سادساً: جهات تنفيذ الرؤية المستقبلية:

- الجهات المسئولة عن برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة بالجامعات المصرية والمجلس الأعلى للجامعات.
- وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية.
- وزارة المالية.
- الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- نقابة المعلمين.

سابعاً: مرحلة المتابعة والتقويم للرؤية المستقبلية:

تعد عملية المتابعة والتقويم من أهم مراحل تنفيذ الرؤية المستقبلية للتعرف على التطورات والمشكلات التي قد تواجه القائمين من الإدارة التربوية والمسؤلين عن تنفيذ الرؤية المستقبلية، وتقديم الحلول والبدائل المناسبة لها، بالإضافة إلى الوقوف على مدى التقدم نحو تحقيق أهداف الرؤية، وعليه يمكن تحديد الخطوات التالية لمتابعة وتقويم الرؤية المستقبلية:

- اعتماد آلية واضحة ومحددة للمتابعة والتقويم من قبل جميع الجهات القائمة على تطوير معلمة الطفولة المبكرة، عبر وضع الأساليب المناسبة لذلك بالاستعانة ببيوت الخبرة المحلية والدولية، للتأكد من مدى كفاءة وفعالية تنفيذ الرؤية في ضوء الأهداف المنشودة.

- دراسة التقارير الواردة من جميع جهات تنفيذ الخطة حول مدى التقدم نحو تحقيق أهداف الرؤية المستقبلية، لإزالة التحديات والمشكلات التي تواجههم في أثناء التنفيذ.
- تطوير الرؤية المستقبلية أثناء مرحلة التنفيذ من خلال قياس النتائج المطلوبة والتحسين المستمر.

المراجع:

أولاً: مراجع عربية:

- الإتربي، نجلاء محمود. (٢٠٢١). العصر الرقمي وتغيير مؤسسات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد (١٠٢)، ص ٤٥١-٤٨٨.
- الأحمري، حنان مسفر. (٢٠١٧). دور القيادة التربوية في مرحلة رياض الأطفال بين الواقع ومقترحات التطوير. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، السنة الثالثة، العدد الثامن، سبتمبر ٢٠١٧، ص ٦٦-١٣٤.
- الجاسر، غادة عبدالرحمن. (٢٠٢٠). متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٨٨)، الجزء الأول، ص ٢٥٧-٢٩٢.
- الجوهري، وفاء سليمان. (٢٠١٩). آليات مقترحة لتحسين فعاليات تدويل التعليم الجامعي بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (٧٣)، العدد الأول، يناير ٢٠١٩، ص ٤٧٤-٥٥٥.
- الطنطاوي، رمضان عبدالحميد. (٢٠٢١). مناهج التعليم العام ومتطلبات التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية ببورسعيد، المجلد (٣٣)، العدد (٣٣)، يناير ٢٠٢١، ص ١-١٩.
- العدل، عادل محمد. (٢٠٢٣). الكفايات الإبداعية اللازمة للمعلم لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية، جامعة العريش، السنة (١١)، العدد (٣٣)، الجزء الأول، يناير ٢٠٢٣، ص ٤١-٧٥.
- المطلق، نهلاء بن سالم. (٢٠١٩). رؤية استشرافية لتجديد سياسات معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- المغربي، عبدالحميد عبدالفتاح. (٢٠١٣). الإدارة العلمية والتوجهات المستقبلية لمدير القرن الحادي والعشرين. مجموعة النيل العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- بن سعيد، سلطان ومحمد، العامري. (٢٠١٦). تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين: تصور مقترح. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٣-٥ أكتوبر ٢٠١٦، ص ٣٢٩-٤١٣.
- بن عمارة، سمية وبوعيشة، نورة. (٢٠١٣). دور الإدارة الجامعية في تحقيق جودة التعليم الجامعي (نموذج مقترح). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٣٤)، ديسمبر ٢٠١٣، ص ٢٥٤-٢٧٤.
- جمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠١٩). تدويل التعليم الجامعي والتحول الرقمي. مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، العدد (٤١)، ص ٥٣١-٥٤٤.
- حسين، سحر عبده. (٢٠٢١). التربية الإبداعية للطفل ومواكبة تحديات العصر الرقمي (دراسة تحليلية). المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد الرابع، العدد (١٧)، ص ٢٩٣-٣٢٠.

- خميس، سماح رمضان. (٢٠١٨). دور تدويل التعليم العالي في تعزيز فلسفة تكوين وإعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض الخبرات العالمية: تصور مقترح. مجلة الطفولة والتربية، المجلد (١٠)، العدد (٣٦)، أكتوبر ٢٠١٨، ص ١٥-١٠٠.
- رضوان، صفاء وقاسم، منال. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل أدوار معلمة رياض الأطفال في التربية الرقمية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يناير، الجزء الأول، ص ٢٧١-٣٥٩.
- عبدالقادر، مها محمد. (٢٠١٦). تدويل التعليم الجامعي الأزهري في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الملك خالد للعلوم التربوية، كلية التربية، مركز البحوث، المجلد الثالث، العدد الأول، ص ٨٧-١١٠.
- عمر، حسام سمير. (٢٠١٥). متطلبات توظيف التعليم الإلكتروني في تدريب معلمات رياض الأطفال لمواجهة تحديات تكنولوجيا المعلومات. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة "التربية آفاق مستقبلية"، ١٢-١٥ إبريل ٢٠١٥، ص ١٣١٥-١٣٢٩.
- عيد، هنية جاد. (٢٠٢٢). متطلبات تدويل التعليم الجامعي بجامعة أسوان في ضوء معايير الهيئات العالمية للجودة والاعتماد. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٣٣)، العدد (١٢٩)، ص ٤٧-١١٢.
- غنايم، مهنى. (٢٠١٩). التربية الدولية وتدويل التعليم العالي في مصر. المؤتمر العلمي الدولي الثاني "التربية وتدويل التعليم"، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٣٩-٣٠ إبريل ٢٠١٩، ص ٣٠-٣٩.
- مجلس الوزراء. (٢٠٢٢). سبع سنوات من الإنجازات. تقرير حول التنمية البشرية بجمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم واتخاذ القرار، قطاع التعليم الأساسي والفني، جمهورية مصر العربية.
- محي الدين، توق وفكتور، بلة. (٢٠١٥). تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي. البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم: الارتقاء بالمعلمين معرفياً ومهنياً، الأردن: أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، مارس ٢٠٢٣.
- مطر، محمد إبراهيم. (٢٠٢١). تدويل التعليم الجامعي مدخلاً لتلبية الوظائف المتوقعة لسوق العمل: تصور مقترح. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٨٣)، مارس ٢٠٢١، ص ١١٦٠-١٢٢٤.
- ناجي، شوقي وشعبان، مزهر. (٢٠١٤). الإدارة الإلكترونية. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- هلال، ناجي ونصار، علي. (٢٠١٢). تدويل التعليم العالي المصري على ضوء تحديات العولمة. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٧٧)، المجلد (١٩)، ص ١٨٥-٣١٦.
- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. (٢٠٢٢). استراتيجية التنمية المستدامة- مصر ٢٠٣٠. قطاع التخطيط والمتابعة، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). قانون (١٥٥) ولائحته التنفيذية بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١. جمهورية مصر العربية، مكتب الوزير.

- وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٤). قرار وزاري رقم (٢٧٤) بتاريخ ١٩ يونيو ٢٠١٤، بشأن الهيكل التنظيمي والوظيفي المستحدث لوزارة التربية والتعليم. جمهورية مصر العربية، مكتب الوزير.

ثانياً: مراجع أجنبية

- **Andrew B. and Others. (2023). Who Becomes a Techer When Entry Requirements are Reduced? An Analysis of Emergency Licenses in Massachusetts. Development of Elementry and Secondry Education, Boston University, Ed. Working Paper, P. 1-41.**
- **Baris, E. (2022). Understanding the Internationalization of Higher Education in Turkey: The meaning and Current Policies. International Online Journal of Educational Sciences, Vol. (14), No. (4), P. 1107-1124.**
- **Boeren E., Roumell A. and Roessger K. (2020). COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editiorial. Adult Education Quarterly, Vol. (7), No. (3), P. 12-23.**
- **Bryk, A. (2015). Accelerating How We Learn to Improve. Educational Researcher, Vol. (44), No. (9), P. 447- 467.**
- **Bulman, G. and Fairlie, R. (2016). Technology and Education: Computers, Software and the Internet. Handbook of the Economics of Education, Vol, (5), No. (1), P. 239-280.**
- **Burns, T. and Gottschaik, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. Educational Research and Innovation, Vol. (5), No. (1), P.p. 113-123.**
- **Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. Education as Change, Vol. 17, No. (1), P. 103-120.**
- **Christa S. and Adam L. (2023). The Search foe Evidance-Based Features of Effective Teacher Professional Development: A Critical Analysis of the Literature. Professional Development in Education, Vol. (50), No. (1), P. 11-23.**
- **Copur Y. and Thaker I. (2021). A Comparison of Percieved and Observed Learning from Professional Development: Relationships Among Self-Reports, Direct Assessment and Teacher Characteristics. Journal of Teacher Education, Vol. (7), No. (2), P. 138-151.**

- Datnow, A. (2020). The Role of Teachers in Educationl Reform: A 20-year Perspective. Journal of Educational Change, Vol, (21), No. (1), P. 109-113.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and How Teacher Educators Prefer to Learn. Journal of Education for Teaching, Vol. (41), No. (1), P. 78–96.
- Dewit, H. (2018). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Education in the World. Educational Studies, Higher School of Economics, Vol. (2), No. (2), P. 8-34.
- Donnelly, P., & Kirk, P. (2015). Use the PDSA Model for Effective Change Management. Education for Primary Care, Vol. (26), No. (4), P. 279-281.
- Gordon C. (2022). Early Learning and Child Care in Canada: Where Have we Comes From, Where are we Going?. IRPP INSIGHT, Oct. 2022, No. (44). P. 1-28.
- Guardip K. and Others. (2023). Challenges Faced by Teachers in Inclusive Classrooms in Early Childhood Setting. International Journal of Academic Reseach in Progressive Education and Development, Vol. (12), No. (2), P. 1635-1649.
- Hans De Wit. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. Journal of International Students, Vol. (10), Issue (1), P. 2162-3104.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). School leadership in Disruptive Times. School Leadership and Management, Vol. (40), No. (4), P. 243–247.
- Hiroshi, O. (2018). Internationalization of Higher Education: Global Trends and Japan's Challenges. Educational Studies in Japan: International Yearbook, Vol. (12), Issue (2), P. 91- 105.
- Hudzik, J. (2015). Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success. New York: Routledge.
- Karine T. and Others. (2023). Policies of the Digital Transformation of School Education: Proposed Analytical Framework and Methodolgy. Organization for Economic Co-operation and Development, 16-17 March 2023, Paris, P. 1-30.

- **Ken Jones and Jim O'Brein.(2023).From INSET to Professional Learning: So Years of Change as Seen Through the Pages of Professional Development in Education. International Professional Develoment Association (IPDA), Vol. (50), No. (1), P. 1-16.**
- **Lam, M., & Robertson, D. (2015). Achieving Employee Commitment for Continuous Improvement Initiatives. International Journal of Operations and Production Management, Vol. (35), No. (2), P. 201–215.**
- **Lvova, O. (2019). ICT-tools for Internationalization of Continuous Education. RUDN Journal of Informatization in Education, Vol. (16), No. (1), P. 56-63.**
- **Ly Thi T. and others. (2023). New Developments in Internationalized of Higher Education. Higher Education Research and Development, Vol. (42), No. (5), P. 1033-1041.**
- **Marangell S. and D'Orazzi G. (2023). Students' Changing Conceptulizations of University Internationalization in Australia. Higher Education Research and Development, Vol. (42), No. (5), P. 1230-1246.**
- **Marfan, J., & Pascual, J. (2018). Comparative Study of School Principals' Leadership Practices: Lessons for Chile from a Cross-Country Analysis. Educational Management Administration & Leadership, Vol. (46), No. (2), P. 279– 300.**
- **Mary, Grace S. (2022). School Leadership Practices Towards Enhanced Classroom Management, School Environment, and Academic Performance of Students. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, Vol. (6), Issue. (3), P. 91-104.**
- **Micelotta, E., and Others. (2017). Pathways of Institutional Change: An Integrative Review and Research Agenda. Journal of Management, Vol. (43), No. (6), P. 1885-1910.**
- **Nazir A. Diana K. and Fozia A. (2023). Thechers' Digital Competence in the the Part COVID-19 era: The Effects of Digital Nativeness and Digital Leadership Capital. Contemporary Educational Technologt, Vol. (15), No. (4), P. 1-15.**

- Ota, H. (2016). Trends and Issues in Internationalization of Higher Education. International Education, Vol. (22), No. (2), P. 1-9.
- Redding C. (2022). Changing the Composition of Beginning Teachers: The Role of State Alternative Certification Policies. Educational Policy, Vol. (36), No. (7), P. 1791-1820.
- Robert D. and Others. (2023). Challenges Facing Implementation of Competency-Based Assessment in Kenyan Primary Schools. International Journal of Education and Research, Vol. (11), No. (1), January 2023, P. 21-32.
- Shuls, J. & Trivitt, J. (2015). Teacher Effectiveness: An Analysis of Licensure Screens. Educational Policy, Vol. (29), No. (4), P.p. 645–675.
- Stéger, C. (2014). Review and Analysis of the EU Teacher-related Policies and Activities. European Journal of Education, Vol. (49), No. (3), P. 332–347.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. Journal of International Mobility, Vol. (5), No. (1), P. 177-216.
- Tight, M. (2021). Globalization and Internationalization as Frameworks for Higher Education Research. Research Papers in Education, Vol. (36), No. (1), P. 52-74.
- Van D. and Riezebos J. (2023). Academic Staff on Their Engagement with Curriculum Internationalization: An Organizational Change Perspective. Higher Education Research and Development, Vol. (42), No. (5), P. 1247-1266.
- Vedvyas, D. & Meeta, J. (2023). Empwering Internationalization: A Critical Analysis of the National Education Policy. Journal of Data Acquisition and Processing, Vol. (38), No. (2), P. 4436-4465.
- Yue Y., De Souza D., and Tounsin I. (2023). No Humman Mobility: How is Knwledge Mobile in a Context of Internationalization at a Distance? A Case Study. Higher Education Research and Development, Vol. (42), No. (5), P. 1165-1181.
- Yurkofsky, M. and Others. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change.Review of Research in Education, Vol. (440, No. (1), P. 403–433.