

2025

Students' Perceptions of Using Video as a Tool to Acquire Teaching Practices in Early Childhood Teachers' Education Programs

Hanadi F. Alothman Dr
King Saud University, hfalothman@ksu.edu.sa

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Early Childhood Education Commons](#), and the [Higher Education Commons](#)

Recommended Citation

Alothman, H. F. (2025). Students' perceptions of using video as a tool to acquire teaching practices in early childhood teachers' education programs. *International Journal for Research in Education*, 49(2), 244-280. <http://doi.org/10.36771/ijre.49.2.25-pp244-280>

This Article - English is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in *International Journal for Research in Education* by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education

المجلد (49) العدد (2) مايو 2025 - Vol. (49), issue (2) May 2025

Manuscript No.: 2224

Students' Perceptions of Using Video as a Tool to Acquire Teaching Practices in Early Childhood Teachers' Education Programs

تصورات الطالبات حول استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس في برامج إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة

Received	Nov 2023	Accepted	May 2024	Published	May 2025
الاستلام	نوفمبر 2023	القبول	مايو 2024	النشر	مايو 2025

DOI : <http://doi.org/10.36771/ijre.49.2.25-pp244-280>

Hanadi Fahad Alothman
King Saud University,
Kingdom of Saudi Arabia
hfalothman@ksu.edu.sa

هنادي فهد العثمان
جامعة الملك سعود-
المملكة العربية السعودية

Abstract

This qualitative study sought to ascertain early childhood student teachers' perspectives regarding the utilization of teaching videos, together with their associated advantages and disadvantages. Rich data was collected through reflective papers from 56 students and three focus groups (20 students). The participants were female student teachers enrolled in the Department of Early Childhood at King Saud University during the 2023–2024 academic year. The study concluded that the purpose of using teaching videos was limited to clarification and representations of practice. The findings also showed that the students' role during video presentation revolved around watching, generating ideas and activities, and focusing on the video content. Furthermore, the data indicated that the lecturer's responsibilities included facilitating discussions, posing questions post-viewing, translating content, and correlating videos with the course material. Several benefits of the instructional videos surfaced, such as enhancing self-confidence, clarifying courses' theoretical content, improving practices related to interacting with and managing children's behavior. The findings also revealed some disadvantages of teaching videos, such as poor image, sound, and content quality; a lack of correlation between the videos and course material; and cultural and social context discrepancies.

Keywords: Teacher education programs, early childhood, videos of practice, practice-based approach

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال حول استخدام الفيديو أداة لاكتساب ممارسات التدريس، من حيث كيفية استخدام فيديوهات التدريس، إيجابياتها، والسلبيات المتعلقة بها. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، حيث جُمعت بيانات مكثفة من خلال الأوراق التأملية (56 طالبة) ومجموعات التركيز (20 طالبة) لعينة من طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في العام الجامعي 2023/2024. وتوصلت نتائج الدراسة إلى اقتصار الهدف من استخدام فيديوهات التدريس في المقررات الدراسية عينة الدراسة على التوضيح وتقديم الممارسات، حيث تمحور دور الطالبات أثناء عرض فيديوهات التدريس في عدة أدوار منها المشاهدة، استنباط الأفكار والأنشطة، تدوين الملاحظات، والتركيز على المحتوى بهدف تطبيقه في الروضة. في حين تمحور دور أستاذة المقرر في التعليق والمناقشة وطرح الأسئلة بعد عرض الفيديو، الترجمة، ربط الفيديوهات بالمحتوى العلمي للمقرر الدراسي. وأظهرت النتائج بعض الإيجابيات لفديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات البرنامج ومنها: تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبة المعلمة، والمساعدة على التطبيق العملي للأنشطة، وتوضيح المحتوى النظري وتدعيمه للمقررات الدراسية، وتفاذي بعض السلبيات المتعلقة بالزيارات الميدانية، وتعزيز الممارسات المتعلقة بالتفاعل مع الطفل وإدارة سلوكه، والممارسات المتعلقة بالتدريس كتقديم الأنشطة وتنظيم البيئة الصفية واستراتيجيات التدريس. وأسفرت النتائج عن بعض السلبيات المتعلقة بفديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات البرنامج تتعلق بجودة الفيديوهات من حيث المحتوى والصوت والصورة، ضعف ارتباط الفيديوهات بمحتوى المقررات، واختلاف السياق الثقافي والاجتماعي لتلك الفيديوهات.

الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلمين، طفولة مبكرة، فيديوهات التدريس، الاتجاه

المبني على الممارسة

مقدمة الدراسة

تُشكّل المعارف والمهارات والقيم المبنية -من خلال التعليم- رأس المال البشري للمنافسة الاقتصادية في العصر الحديث. وتمثل برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم المدخل الرئيس لتحقيق الأهداف المرجوة في أي نظام تعليمي، حيث تقوم جودة النظم التعليمية على جودة إعداد معلميه. من هذا المنطلق تحظى برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة بمكانة خاصة نابغة من خصوصية المرحلة ذاتها. وفي ظل توجهات إصلاح التعليم وتطويره نتيجة للتحديات التي تواجه المجتمعات والنظم التعليمية؛ أصبحت إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين أمرًا ضروريًا؛ بهدف تجويد تلك البرامج، والارتقاء بكفاءة معلميه.

هذا، وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا خاصًا بمرحلة الطفولة المبكرة، حيث استهدفت رؤية السعودية 2030 رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال من 13% عام 2015 إلى 23% عام 2020، مع زيادة نسبة إسناد تدريس الصفوف الأولية (بنين) للمعلمات بالمدارس الحكومية إلى 11% (رؤية 2030، 2021)؛ ولذا، طُوّرت المعايير المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المملكة، والتي تُعدُّ بنية أوليّة لاختبار الرخصة المهنية للمعلمات، والذي تم إعداده كشرط أساسي لمزاولة مهنة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). من هنا، أصبح القائمون على برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية مطالبين بمراجعة برامجهم وتحديثها؛ لتحقيق متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

من ناحية أخرى، تتعدّد الاتجاهات التربوية القائمة عليها برامج إعداد المعلمين؛ فهناك إعداد قائم على الأهداف، والكفايات، والمهارات، والمعايير المهنية (باشطح والثقفي، 1444)؛ وقد أظهرت مراجعة الدراسات السابقة وجود اتفاق واسع النطاق على أهمية ملاحظة المعلمين لممارسات التدريس قبل الخدمة وأثنائها. ويُعدُّ النهج المبني على الممارسة (Practice- Based Approach) من أبرز الاتجاهات المعاصرة التي تقوم عليها برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ ويهدف هذا النهج إلى فهم تعقد العملية التعليمية، وتحويل المعرفة والنظريات التربوية إلى ممارسات فعلية، كما يُعدُّ مدخلًا لتطوير برامج إعداد المعلمين من خلال توثيق العلاقة بين النظرية والممارسة (Vartuli et al., 2016).

في هذا الصدد، ذكر Benedict et al. (2016) أن التعليم للتدريس (learning to teach) ليس بالمهمة اليسيرة، وأن مهارات التدريس لا تكتسب من خلال دراسة فلسفة التدريس، والنظريات المتعلقة بها فقط؛ وإنما من خلال الممارسة المتأنية المقترنة بالتغذية الراجعة، الأمر الذي يشير إلى أهمية توفير برامج إعداد المعلمين للفرص المستندة إلى الممارسة وتضمينها في المقررات الدراسية المختلفة؛ مما يعزّز من ثقة الطلبة المعلمين بأنفسهم قبل دخولهم الفعلي الصفوف الدراسية.

هذا، وتواجه برامج إعداد المعلمين تحديات وقيوداً في سعيها لنحو ربط النظرية بالممارسة من خلال تعريض الطلبة المعلمين للخبرات الميدانية الحقيقية؛ ومن هذه التحديات: عدم تعاون المعلمين في الميدان، والافتقار إلى ممارسات تدريس جيدة في الميدان، والتأثير في سلوك الأطفال (Bautista et al., 2022)؛ وللتغلب على تلك التحديات، أوصت مجموعة من الدراسات بأهمية تصميم خبرات تعلم منظمة عند إعداد برامج إعداد المعلمين، بحيث تتضمن تعريض الطلبة المعلمين لفرص مستندة إلى الممارسة داخل الحرم الجامعي، ومرتبطة بالمقررات الدراسية كالتدريس المصغر، ودراسة الحالة المكتوبة والمرئية (Video case instruction)، والمحاكاة الافتراضية (Virtual simulations and lab-like experiences)، وتحليل الفيديو، ونمذجة ممارسات التدريس الواردة في الفيديوهات (Benedict et al., 2016 ; Coogle et al., 2022).

في ضوء ما سبق، يتضح أن استخدام الفيديو كأداة تقنية يُعدُّ أحد الأساليب الفعالة لإكساب ممارسات التدريس للطلبة المعلمين، حيث ذكر (Xiao and Tobin, 2018) أن استخدام هذه التقنية يساعدهم على التأمل الذاتي لممارساتهم التدريسية، مع توفير فرص حضور مواقف تعليمية ثرية؛ كما تسمح لهم بالدخول إلى الصفوف الدراسية من دون الشعور بالتوتر أو المسؤولية، كما هو شأنهم عند دخولهم الحقيقي الصف (Bautista et al., 2022).

مشكلة الدراسة

يُمثل ضعف جودة برامج إعداد المعلم من أبرز عوامل تراجع جودة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؛ حيث أسفرت نتائج اختبار كفايات المعلمين للمركز الوطني للقياس في المملكة عن انخفاض نسبة المعلمين المجتازين، الأمر الذي يبرز الحاجة إلى تجويد برامج إعداد المعلمين (وزارة التعليم، 2020). في ضوء ذلك، حظيت برامج إعداد المعلمين باهتمام وزارة التعليم، وتجلّى ذلك في الهدف الثاني من خطتها الاستراتيجية، والذي نصَّ على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم" (برنامج التحول الوطني 2020، د.ت، ص 62)؛ ولتحقيق تلك الرؤية، جاء قرار وزارة التعليم رقم (73570)، وتاريخ 1438/8/13هـ بإيقاف برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية، وتُسثنى من ذلك برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، شريطة استحداث الخطط الدراسية وتطويرها (وزارة التعليم، 2020).

من هذا المنطلق، أُصدر الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، وخصر برامج إعداد المعلم في تسعة برامج فقط، يستهدف اثنان منها مرحلة الطفولة المبكرة؛ وهما: برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، وبرنامج إعداد معلمة الصفوف الأولية. هذا، ويقوم الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم على أربعة منطلقات رئيسية، هي: التدريس مهارة، والثراء في الخبرة الميدانية، والطالب المعلم يتعلم تطبيقياً، والتقنية تيسر تعليم الطالب المعلم. كما أشار الإطار إلى "أهمية تصميم برامج إعداد المعلم بطريقة تجمع بين النظرية والممارسة العملية" (وزارة التعليم، 2020، ص 13).

أيضًا، استهدفت رؤية السعودية 2030 في محورها الثاني (اقتصاد مزهر) التركيز على مراحل التعليم المبكر، حيث نصّت الوثيقة على أنه: "سيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي -أيما كان- على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر" (رؤية 2030، 2019، ص36)؛ وأنه بموجب ذلك، سعت وزارة التعليم في المملكة لتطوير منظومة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث استهدفت "توفير فرص التعليم قبل الابتدائي والتوسع فيه، وتوفير مؤسسات رياض الأطفال، وتفعيل ارتباطها مع منظومة التعليم" (وزارة التعليم، 1439).

كذلك، أدى ازدياد الطلب الاجتماعي والاقتصادي للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى اهتمام مؤسسات التعليم العالي ممثلة بكليات التربية وأقسام الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية؛ والسعي نحو تجويد برامجها في ضوء الإطار التنفيذي لبرامج إعداد المعلم، حيث أشار الإطار إلى أنّ من أبرز الكفايات التدريسية لمعلمة الروضة: فهم خصائص الأطفال واحتياجاتهم، وتنفيذ خبرات تعلم مبكرة وآمنة، واستراتيجيات تدريس ملائمة (وزارة التعليم، 2020، 17).

في السياق نفسه، نادت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في وثيقتها الخاصة بالمعايير المهنية والكفايات لمربي مرحلة الطفولة المبكرة؛ بالحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات عن برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة وخصوصًا ما يتعلق باكتساب مهارات التدريس (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020)، وقد أظهرت مراجعة الدراسات السابقة اهتمام عدد من الباحثين - في السياق العربي - بدراسة برامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال، مثل: (فرج، 2022؛ العثمان وآخرون، 2022؛ عطية، 2022؛ واصف، 2015)؛ بينما تناولت دراسات أخرى برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في بعض الجامعات السعودية، مثل: (الشجراوي، 2017؛ الشلهوب، 2020؛ العساف، 2020؛ صلاح وآخرين، 2016).

أما في مجال برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، فتبرز أهمية تبني الاتجاه المبني على الممارسة، حيث يُعدّ تفاعل المعلم مع الطفل الأداة الرئيسة لمهنة المعلم، ومن أهم الممارسات الأساسية في تعليم الأطفال (Kumar, 2022)، ويتضمن تطبيق هذا الاتجاه استخدام عدد من الأساليب التدريسية، مثل: تحليل الفيديو، ودراسة الحالة، والنمذجة، والتدريس المصغر، والملاحظة، والزيارات الميدانية. وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة (Fusaro et al., 2022; Kumar, 2022; Vartuli et al., 2016)؛ وأسفرت تلك الدراسات عن أن من أبرز التحديات التي تواجه برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة ما يتعلق بتحقيق التوازن بين النظرية والممارسة (La Paro et al., 2012; Ribaeus et al., 2022)، حيث كشفت دراسة (Fusaro et al., 2022) أنه كلما زادت المقررات الدراسية المستندة إلى إكساب الممارسات؛ زادت المعرفة والمهارة اللازمة للعمل مع الأطفال الصغار لدى المعلمين قبل الخدمة. ومع التطور التقني في العصر الحديث، وسهولة استخدام

الفيديو عبر الوسائط الرقمية المختلفة، ومع توجّه عديد من برامج إعداد المعلمين لتطبيق الاتجاه المبني على الممارسة؛ مع كل ذلك توجه اهتمام الباحثين للتعرف على الممارسات الواعدة لاستخدامات الفيديو في برامج إعداد المعلمين (Baecher, 2019).

في هذا الصدد، كشفت المراجعة المنهجية التي أجراها Bautisa et al. (2022) أنّه رغم تناول دراسات عديدة لاستخدامات الفيديو في برامج إعداد معلمي الرياضيات، والعلوم، والقراءة والكتابة، الموسيقى؛ إلا أن دراسات قليلة استهدفت معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصاً برامج إعدادهم قبل الخدمة؛ ففي السياقين: المحلي والعربي، أظهرت مراجعة الدراسات السابقة تمركز بعض الدراسات حول استخدام الفيديو في بيئات التعلم الإلكتروني (فرج، 2022؛ مرسى، 2019)، ومهارات الطالب المعلم بكلّيات التربية في إنتاج الفيديوهات (Alanzi, 2022)، و(العودان، 2019)، ودور الفيديوهات المسجلة ذاتياً للطلبة المعلمين في تطوير كفاياتهم في التدريس المصغر (Alamri & Alfayez, 2023). أما في السياق العالمي، فتناول الباحثون استخدام الفيديو في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة من عدة جوانب؛ فاستهدفت دراسات التعرف على دور الفيديو في تعزيز المعرفة والممارسة المتعلقة بتعليم الأطفال الدارجين في أستراليا (Garvis & Pendergast, 2015)، وتناولت دراسات أخرى استخدام الفيديو بهدف تعزيز الممارسات التأملية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة قبل الخدمة (Alexander et al., 2014; La, 2018; Xiao & Tobin, 2018; McLeod, 2020; Paro et al., 2012)، بينما استهدفت دراسات أخرى التعرف على دور الفيديو في تعزيز مهارات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة قبل الخدمة في التفاعل مع الطفل (Joseph & Brennan, 2013; Kennedy & Lees, 2016)، ودور الفيديو في تعزيز مهارات الملاحظة لدى الطلبة المعلمين (Pickering & Walsh, 2011).

ويُعَدُّ قسم الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود بيت الخبرة الأول في إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال على مستوى الجامعات السعودية؛ وقد استهدفت مجموعة من الدراسات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود (آل الشيخ، 2022؛ باشطح والثقفى، 1444؛ السلمي ومنسي، 2014؛ الشلهوب، 2020؛ الشنواني، 2020؛ الكثيري، 2022)؛ وبينت دراسة (الشنواني، 2020) أنه رغم قدرة برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود على تزويد الطالبات بالمعلومات والحقائق الخاصة بنمو الأطفال وتعلمهم بدرجة عالية؛ إلا أن قدرته في تنمية المهارات جاءت بدرجة متوسطة. في السياق ذاته، أوصت بعض الدراسات بأهمية تطوير البرنامج، ورفع كفاءة مقرراته الدراسية، واستحداث مقررات جديدة معرفية ومهارية (آل الشيخ، 2022)، بالإضافة إلى التركيز على جانب الممارسة العملية (الكثيري، 2022)، وتنمية مهارة الطالبة المعلمة المتعلقة بالملاحظة والتوثيق (الشلهوب، 2020).

في ضوء ما سبق، تبرز أهمية إيجاد رؤية متطورة لبرامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال في المملكة، فعلى الرغم من الجهود المبذولة من الباحثين السابقين في مجال استخدام الفيديو في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة؛ إلا أن التعرف على تصورات الطالبات

المعلمات نحو استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس في برامج إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة؛ لم يحظَ بالاهتمام الكافي - بحسب علم الباحثة-، ومثّل فجوةً بحثيةً في هذا المجال؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما تصورات الطالبات حول استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس في برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. كيف يتم استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟
2. ما إيجابيات استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟
3. ما السلبيات المتعلقة باستخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات الطالبات نحو استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس في برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود. وتتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على كيفية استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.
- الكشف عن إيجابيات استخدام فيديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.
- الكشف عن السلبيات المتعلقة باستخدام فيديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

- الاستجابة لأهداف برنامج التحول الوطني في مجال التعليم، المتعلقة بتحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم.
- مواكبة الاهتمام العالمي والمحلي بمرحلة الطفولة المبكرة وبرامج إعداد معلمي هذه المرحلة.

- قلة الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي - بحسب علم الباحثة - في دراسة برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في المملكة.
- من المؤمل أن تثرى نتائج هذه الدراسة المكتبة العربية، وأن تُمثل إضافة علمية إلى الأدب البحثي في مجال برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة.
- قد تؤدي نتائج الدراسة وتوصياتها إلى فتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات في مجال الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة.
- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة أقسام الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية، ومطوري البرامج في تلك الأقسام؛ وذلك من خلال تجويد استخدام الفيديو في المقررات الدراسية كأداة لاكتساب ممارسات التدريس.
- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين مستوى كفاءة خريجات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة

برامج إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood Teacher Education Programs

يُعرّف المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017) برامج إعداد المعلمين بأنها: "برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية؛ لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية؛ بهدف تخريج معلمي المستقبل متسلّحين بالمعرفة والعلم والكفايات التعليمية التي تمكّنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية" (ص15).

وفي هذه الدراسة، يُقصد ببرنامج إعداد معلمات مرحلة الطفولة المبكرة برنامج البكالوريوس في تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، المُقدّم للطالبات في قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ويضمّ مقررات تخصصية وتربوية وثقافية وفقاً لنظام الإعداد التكاملي، ويُقدّم في ثمانية مستويات دراسية خلال أربع سنوات دراسية، ويبلغ عدد ساعات البرنامج (126) ساعة.

ممارسات التدريس Teaching Practices

عُرّفت الممارسات التدريسية بأنها: "الخبرات، والمهارات، والمعلومات، والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية من تخطيط، وتنفيذ الدرس، واستخدام طرق التدريس، والتقويم، وإدارة الصف، والسلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم" (العبيدي، 2017، ص3).

أما في هذه الدراسة، فيُقصد بممارسات التدريس: السلوكيات والأداءات التدريسية التي تقوم بها الطالبة المعلمة في تخصص رياض الأطفال، والمتعلقة بتخطيط الأنشطة التعليمية، وتنفيذها، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والتي تهدف إلى تعزيز نمو الأطفال وتطورهم وتعلمهم.

الفيديو

توظيف الفيديو أداة في برامج إعداد المعلمين، ويشار إلى ذلك بمصطلحات مختلفة، مثل: فيديوهات الصف (classroom video)، وفيديوهات دراسة الحالة (Video cases)، وفيديوهات الممارسة (Videos of practice) (Bautista et al., 2022).

وفي الدراسة الحالية يقصد بالفيديو: مقاطع الفيديو المتعلقة بالتدريس، والتي تُعرض في بعض المقررات الدراسية في برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

الإطار النظري و الدراسات السابقة

برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة

تتفق برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في طبيعتها مع برامج إعداد المعلمين في التخصصات الأخرى؛ لكنها تمتاز بإعداد المعلمين إعدادًا تخصصيًا وتربويًا وثقافيًا مُلائمًا لاحتياجات مرحلة الطفولة المبكرة. ويمثل المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE)؛ إحدى أهم الهيئات المانحة للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عديد من دول العالم، حيث أشار المعيار الثالث للمجلس إلى ما نصّه: "أن يظهر المعلمون تحت الإعداد تمكّنًا من المعارف، والمهارات، والتصرفات المهنية اللازمة لمساعدة جميع الطلاب للتعلم"؛ وتمثل معايير الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (National Association for Education for Young Children) (NAEYC) لبرامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، إطارًا مرجعيًا لعدد من برامج إعداد معلمي هذه المرحلة (حسين وآخرون، 2022).

من جهة أخرى، تُصنّف نظم برامج إعداد المعلم من حيث البناء إلى صنفين، هما: نظام الإعداد التتابعي، ونظام الإعداد التكاملي. ففي النظام التتابعي يدرس الطلبة المواد الأكاديمية التخصصية في كليات: الآداب والعلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة ونيل البكالوريوس يُعدّ الراغبون في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين. أما في النظام التكاملي، فيدرس الطلبة المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية، ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يُسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات، يحصلون بعدها على درجة البكالوريوس. وتتكوّن برامج إعداد المعلمين من ثلاثة مكونات (جوانب) رئيسة، هي: (1) الإعداد

التخصصي (الأكاديمي)، ويتضمن الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي سيدرسه. (2) الإعداد المهني (التربوي)، ويتضمن الخبرات المتعلقة بالمهارات التدريسية. (3) الإعداد الثقافي، ويتضمن الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في مجال الثقافة عمومًا ونموه المهني خصوصًا (عبدالعظيم وعبدالفتاح، 2017).

وفي المملكة العربية السعودية حددت وثيقة الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية؛ نظام برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، ويتمثل في الإعداد التكاملي فقط، وهو إعداد أكاديمي وعلمي وتربوي ومهني لمدة أربع سنوات دراسية (وزارة التعليم، 2020). ويقدم برنامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في عدد من الجامعات السعودية وهي جامعات: الملك سعود، والملك عبدالعزيز، والإمام عبدالرحمن بن فيصل، وأم القرى، والأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وحائل، وحفر الباطن، وشقراء، والقصيم، والمجمعة، والملك فيصل، ونجران (وزارة التعليم، 2021). هذا، وتتباين تلك البرامج في المسميات التي تطرحها بين: الطفولة المبكرة، وتعليم الطفولة المبكرة، ودراسات الطفولة، وبرنامج رياض الأطفال.

تجدر الإشارة إلى أن برامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال في المملكة قد حظيت باهتمام عدد من الباحثين، حيث كشفت دراسة حماد (2017) عن بعض التحديات التي تواجه الطالبة المعلمة خلال فترة التدريب الميداني بجامعة شقراء، وتمثلت في عدم تهيئة الطالبة المتدربة أكاديميًا لممارسات التدريب الميداني؛ لأن معظم المقررات الدراسية في خطة البرنامج لا تساعد الطالبات على التمكن من جوانب التربية العملية. كما أجرت علي (2021) دراسة استهدفت التعرف على مدى توفر معايير الاعتماد البرامجي في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة، وأسفرت الدراسة عن توفر معايير الاعتماد البرامجي بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر طالبات البرنامج، وعن ضعف إسهام المقررات الدراسية في إكساب الطالبات مهارات التدريس اللازمة للمرحلة. كذلك أجرت حسين وآخرون (2022) دراسة استهدفت التعرف على دور الخبرة الميدانية المبكرة في أحد برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في المملكة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثات بأهمية ربط المقررات الدراسية بالتدريب العملي، واعتماد الخبرة الميدانية المبكرة مكونًا أساسيًا في برامج إعداد المعلمات.

برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود

أنشئ برنامج بكالوريوس تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية التابع لقسم السياسات التربوية في الفصل الدراسي الثاني من عام 1406. ويعتبر البرنامج بيت الخبرة التربوي الأول في إعداد المتخصصات في مجال رياض الأطفال، حيث يُعدُّ الأول من نوعه في المملكة (جامعة الملك سعود، 1435). وفي عام 1439هـ، استقل البرنامج ليمثل قسمًا أكاديميًا مستقلًا بمسمى قسم الطفولة المبكرة، حيث يسعى هذا القسم ضمن خطته الاستراتيجية لتحقيق عدد من الأهداف، من أبرزها: تلبية حاجة سوق العمل من خلال إعداد المعلمات والقائدات والمشرفات المتخصصات في مجال الطفولة المبكرة، والإسهام في تحسين معارف ومهارات الطالبات المرتبطة بتخصص الطفولة

المبكرة، بالإضافة إلى رفع مستوى المحتوى التعليمي المقدم لهن باستمرار، والاهتمام بالخبرات الميدانية لإكساب الطالبات خبرات نوعية مميزة، مع تنمية مهارات البحث العلمي بالقيام بالأبحاث النظرية والدراسات الميدانية المتعلقة بمجال الطفولة المبكرة، فضلاً على تعزيز الممارسات التربوية المتميزة لدى الطالبات في مجال التخصص، وعقد شراكات متنوعة مع مؤسسات المجتمع في الميدان التربوي (باشطح والثقفي، 1444).

تتكون خطة برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال (مرحلة البكالوريوس) في قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بجامعة الملك سعود من ثمانية مستويات على مدى أربع سنوات دراسية وبواقع (126) ساعة دراسية. كما يشمل البرنامج ثلاثة مكونات رئيسية، هي: (1) المكون الأكاديمي: (مقررات تخصصية)، وعددها (30) مقرراً وبنسبة 64.3%. (2) المكون التربوي: (مقررات تربوية وعلم نفس)، وعددها (13) مقرراً وبنسبة 23%. (3) المكون الثقافي: (مقررات عامة)، وعددها (5) مقررات بنسبة 12.7% من إجمالي المقررات بالبرنامج (الثقفي، 2022).

الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة

يُعرف هذا النهج بأنه: اتجاه ممنهج ومنظم لتطوير قدرة الطالب المعلم على اكتساب ممارسات تعليمية فعالة. ويهدف هذا الاتجاه إلى فهم تعقد العملية التعليمية، وتحويل المعرفة والنظريات التربوية إلى ممارسات فعلية، ويعتبر مدخلاً لتطوير برامج إعداد المعلمين من خلال توثيق العلاقة بين النظرية والممارسة. كما يُعد إعداد المعلمين بالممارسة من أفضل طرق تعلم التدريس؛ إذ يمكنهم من الانخراط في البيئة التعليمية بشكل أسرع في الميدان، ويُكسبهم مهارة تصميم الأنشطة الخاصة بعملية التدريس وبناء المعرفة اللازمة له، ومع تعدد وتعقد الأدوار المنوطة بمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة؛ تزداد أهمية تطبيق الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة (Kumar, 2022).

في الإطار ذاته، هناك بعض التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين في تطبيقهم للاتجاه المبني على الممارسة، ومنها الفجوة بين المعرفة المهنية والممارسة بمهارة؛ الفجوة بين الجامعات والمدارس؛ الفجوة بين البيئات التي يتم فيها إعداد المعلمين والبيئات التي سيعلم فيها هؤلاء المعلمون. إن إصلاح برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة يتطلب أولاً تحديد الممارسات الأكثر فاعلية، والتي تتسم بما يلي: الأكثر تكراراً في عملية التدريس، ويمكن تطبيقها على اختلاف المناهج واتجاهات التدريس، كما يمكن اكتسابها، وأن تتيح للطلبة المعلمين التعرف أكثر على الأطفال وعلى عملية التدريس، وأن تحافظ على نزاهة عملية التدريس، وأن تكون مبنية على نتائج الأبحاث العلمية (Vartuli et al., 2016).

في هذا السياق أيضاً، يبين Ribaeus et al. (2022) أنه على القائمين على برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة التفريق بين مصطلحي: المعرفة بهدف الممارسة (knowledge-for-practice)، والمعرفة أثناء الممارسة (Knowledge in practice)؛ حيث يشير المصطلح

الأول إلى المعرفة المستندة إلى الأبحاث العلمية، بينما يشير المصطلح الثاني إلى المعرفة التي مصدرها المعلمون الممارسون في الميدان والمستندة إلى الخبرة. ورغم اهتمام الباحثين بإجراء الدراسات عن "المعرفة أثناء الممارسة"؛ إلا أن الدراسات التي تناولت "المعرفة بهدف الممارسة" قليلة، مما أوجد الفجوة بين النظرية والممارسة في برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة.

كذلك، أظهرت مراجعة الدراسات السابقة اهتمام عدد من الباحثين بدراسة الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد المعلمين؛ ففي عام (2019) أسفرت الدراسة التي قام بها Onal عن الأثر الإيجابي لتسجيل فيديوهات ممارسات الطلبة المعلمين أثناء التدريس المصغر على جودة التغذية الراجعة وتطوير مهاراتهم التأملية في التدريس. كما أجرى Kumar (2022) دراسة استهدفت التعرف على تجربة تدريس أحد المقررات المستندة إلى الممارسة، حيث استهدف المقرر إحدى الممارسات الرئيسية في فصول مرحلة الطفولة المبكرة؛ وهي تفاعل المعلم مع الطفل، كما تضمن المقرر أدوات لإكساب الممارسات، منها: تحليل الفيديوهات، وتسجيلات الفيديو، ولعب الأدوار. هذا، وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور أستاذ المقرر كميسر لانخراط الطلبة المعلمين في الممارسات الخاصة بتفاعل المعلم مع الطفل. وفي هذا الصدد، ذكر (Fusaro et al. 2022) أنه مع تنامي التوجه نحو تجويد التأهيل المهني لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة؛ فإنه تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات إضافية حول جوانب برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة قبل الخدمة، وخصوصاً المقررات الدراسية المتعلقة بالممارسات المهنية، ومدى مساهمتها في إكساب المعلمين مهارات التدريس اللازمة لهذه المرحلة.

الأسس النظرية للاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد المعلمين

أولاً: نموذج جروسمان وزملائه (Grossman).

قدّم Grossman (2009) وزملاؤه نموذجاً (إطاراً) مقترحاً لبناء القاعدة المعرفية للمعلمين حول طرق التدريس القائمة على الممارسة، وتكوّن من ثلاثة عناصر رئيسية على النحو الآتي (Kumar, 2022):

1. تقديم الممارسات Representations of practice: ويعني الطرق المختلفة التي تُقدم بها الممارسة، مثل: الملاحظة المباشرة، وقصص حول التدريس، ومشاهدة الفيديوهات، وتحليل الفيديوهات، ودراسات حالة مكتوبة، ونماذج من أعمال الطلبة، وخطط الدروس، والنمذجة.
2. تحليل (تجزئة) الممارسات Decomposition of practice: ويعني تحليل الممارسات إلى الأجزاء المكونة لها، لأغراض التدريس والتعلم؛ بهدف معرفة المكونات الرئيسية

لممارسات التدريس، ويُقدّم من خلال: طرق الملاحظة المختلفة، والتخطيط للأنشطة التعليمية، وتسجيلات الفيديو للطلبة المعلمين.

3. تقريب الممارسات Approximations of practice: وفيه يمارس الطلبة المعلمون التدريس وتلقي تغذية راجعة، ويُقدّم من خلال: المحاكاة، ولعب الأدوار، والتدريس المصغر، والتعلم من خلال الأقران.

والجدير بالذكر، أنّه رغم ظهور هذه العناصر منفصلة، إلا أنها متداخلة معًا، مما يساعد الطلبة المعلمين على فهم تعقّد عملية التدريس (Vartuli et al, 2016). كذلك أشار جروسمان وزملاؤه إلى أهمية أن تركز برامج إعداد المعلمين على ما يسمى بالممارسات الأساسية (Core Practices)، وفي فصول الطفولة المبكرة، يُعدّ تفاعل المعلم مع الطفل من الممارسات الأساسية في تلك المرحلة (Kumar, 2022).

ثانياً: المنظور الاجتماعي الثقافي (Sociocultural perspective).

تعود جذور هذا المنظور إلى فيجوتسكي (1978)، الذي يشير إلى دور التفاعلات الاجتماعية في عملية التعلم، فالمناقشات الجماعية حول ممارسات التدريس تساعد معلمي ما قبل الخدمة على بناء معرفتهم الخاصة، والأفكار التي أثارها زملاؤهم والتغذية الراجعة التي تلقوها من المعلم (Kumar, 2022). في هذا الصدد، أشار Hollins (2011) إلى أنه وفقاً لهذا المنظور، فإن التدريس والتعلم من أجل التدريس عملية معقدة، وأنه ينبغي لبرامج إعداد المعلمين التركيز على ثلاث ممارسات معرفية (Epistemic Practices)، هي: التساؤل والبحث عن ظاهرة تربوية/ تعليمية محددة (استقصاء مركز focused inquiry)، والملاحظة المباشرة (directed observation)، والممارسة الموجهة (guided practice).

ثالثاً: نظرية جون ديوي في التعليم (Theory of Education).

ذكر جون ديوي (Dewey 1938) في نظريته أن الممارسات المهنية والتدريب المهني عبارة عن تعلم بالتجربة، وتستند أساليب ديوي في التدريس إلى مبادئ "التعلم بالممارسة". كذلك تركز نظريته في التعليم على التعلم التجريبي. كما تعدّ مفاهيم ديوي (المعرفة من أجل التدريس Knowledge for teaching)، و(التفكير التأملي Reflective thinking) من المفاهيم الرئيسة التي تقوم عليها برامج إعداد المعلمين التي تتبنى الاتجاه المبني على الممارسة، حيث يؤكد هذا المفهوم أهمية الصلة بين النظرية والممارسة. أيضًا، يتضمن نهج ديوي المقترح لإعداد المعلمين أربع مراحل هي: الملاحظة، والمشاركة، واكتساب أداءات محددة في التدريس وإدارة الصف،

وتطبيق ممارسات تدريس حقيقية. كما يعدُّ ديوي من أوائل التربويين الذين أكدوا على الدور الحيوي للتأمل في تشكيل الخبرة المهنية (Vartuli et al., 2016).

استخدام الفيديو أداةً لإكساب ممارسات التدريس في برامج إعداد المعلمين

بدأت الأبحاث عن استخدام الفيديو في برامج إعداد المعلمين منذ عام 1970م، وازداد الاهتمام بهذا المجال مع التدفق المعرفي والتقني في العصر الحديث، ومنذ عام 1990م توجّه اهتمام الباحثين نحو تحليل الفيديو (Video analysis) في برامج إعداد المعلمين (Baecher, 2019). ويعتبر الفيديو التعليمي من أكثر الأدوات فاعلية في بيئات التعلم، حيث يساعد الاستقبال البصري على تمثيل المعرفة والربط بين التفكير والتعلم (العودان، 2019).

وتُعدُّ مشاهدة الطلبة المعلمين فيديوهات التدريس فرصة ثرية لبناء معرفتهم حول التدريس، حيث تستخدم هذه الفيديوهات بهدف توثيق وتوضيح أمثلة من ممارسات التدريس بالفصول الدراسية، وكأداة ديناميكية تساعد المعلمين قبل الخدمة على التفكير التأملي في التدريس، وكأداة لتقييم تعلمهم (Xiao & Tobin, 2018). كما تساعد على التقييم الذاتي لممارساتهم، واتخاذ القرارات الملائمة للمواقف التدريسية المختلفة (Kennedy & Lees, 2016)، كذلك توفر هذه المشاهدة إطاراً مشتركاً للتأمل والمناقشة (Lee et al., 2009). في هذا السياق، أشار (2022) Kumar إلى عدم كفاية الاعتماد على مقاطع الفيديو وحدها لإتقان مهارات التدريس، لكن لا تُنكر أهميتها في طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة المعلمين لتحليل الممارسات وتحديد الأساسيات منها، ومعرفة الأسس النظرية والفلسفية القائمة عليها. هذا، وقد ذكر كومان أن أسلوب تحليل الفيديوهات في تعليم المعلمين يوفر فرصاً لدعم مهارة الملاحظة لدى الطلبة المعلمين، وينمي مهارة تحديد الممارسات من خلال سلوك المعلم في الفيديو، ويسهم في التنبؤ بتحسين ممارسات المعلم وتفاعلاته داخل الفصل الدراسي. كما ذكر (Coogles et al., 2022) أن الفيديو يُمثل أداة مرنة تمكّن المعلمين قبل الخدمة وأثناءها من مراجعة مواقف التدريس وتحليلها بدلاً من الاعتماد على ذاكرتهم، حيث يمكّن الفيديو المعلمين من الانتباه للعناصر الرئيسة للموقف التدريسي، مما يساعدهم على تجويد تلك العناصر.

في السياق ذاته، ذكر (Hover, 2021) ثلاثة استخدامات رئيسة للفيديو في برامج إعداد المعلمين، وهي: (1) التوضيح (2) سيناريو ومحاكاة (3) بيانات أو حالات صفية للتحليل؛ وأشار (Bautista et al., 2022) إلى وجود أهداف متعددة لاستخدام فيديوهات التدريس في برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة، وهي: استرجاع المعلومات، ووصف المواقف، وترميز المشاهد، والتفريغ الكتابي للفيديوهات، والممارسات التأملية لفيديوهات الطلبة المعلمين وفيديوهات المعلمين الآخرين. كما ذكر (Baecher, 2019) طرقاً مختلفة لتحقيق أقصى فائدة من تحليل الطلبة المعلمين للفيديو، وهي: المناقشة الجماعية، والمشاهدة الموجهة وفق دليل معدّ مسبقاً، والكتابة التأملية، والحوار التأملي، وقوائم الملاحظة، وتحليل الخطاب (التفريغ الكتابي لمحتوى الفيديو).

هذا، وتُظهر مراجعة الدراسات السابقة في هذا المجال انقسام الدراسات إلى مجموعتين: الأولى أكدت الإيجابيات المحتملة لاستخدام الفيديو في برامج إعداد المعلمين، بينما ركزت الثانية على سلبيات أو قيود استخدامات الفيديو. في هذا الصدد، أشار (Blomberg et al. (2013 إلى أن الفيديو بحد ذاته لا يُعدُّ أداة فعالة لاكتساب ممارسات التدريس، إلا إذا تم توظيفه في برامج إعداد المعلمين بشكل منظم ومرتبطة بالمقررات الدراسية. وأسفرت دراسة (Coogole et al. (2022 أن مشاهدة الطلبة المعلمين لفيدويوهات التدريس من دون توجيه حول كيفية التأمل في تلك الفيدويوهات؛ يؤدي إلى المشاهدة السطحية لتلك المقاطع، واقترحت الدراسة أن تتزامن مشاهدة تلك الفيدويوهات مع استخدام أدوات أخرى كقوائم الملاحظة، ومصفوفات، ومؤشرات، وأمثلة مكتوبة تعكس مواقف التدريس.

كما أظهرت مراجعة الدراسات السابقة مجموعةً من الإيجابيات لاستخدام الفيديو في برامج إعداد المعلمين؛ تمثلت في توفير مواقف تدريس في سياقات حقيقية، والمساهمة في تشكيل هويتهم المهنية، ومعتقداتهم، وتنمية مهاراتهم في الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والتأمل حول الممارسات المهنية المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والتفاعل مع الأطفال، وتصميم الأنشطة، وإدارة الصف، ومشاهدة مواقف تدريسية في سياقات عالمية مختلفة (Bautista et al., 2015; Garvis & Pendergast, 2013; Blomberg et al., 2022). أما عن السلبيات، فتمثلت في تقليل فرص التفاعل وجهاً لوجه بين الطلبة المعلمين والأطفال، مع إعطاء أهمية أكبر للفيدويوهات التعليمية بدلاً من التركيز على الأنشطة الرئيسة التي تتطلبها عملية التدريس كإعداد خطط الدروس والكتابات التأملية، والمواجهة الذاتية، وشعور الطلبة المعلمين بالتوتر عند تسجيل الفيدويوهات لأنفسهم.

واستهدفت دراسة أخرى التعرف على دور مؤتمرات الفيديو (Video conferencing) في تنمية مهارة الملاحظة لدى الطلبة في أحد برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، وأسفرت هذه الدراسة عن تفضيل الطلبة للملاحظة عن بُعد مقارنة بالملاحظة المباشرة داخل الفصول (Pickering & Walsh, 2011). في السياق ذاته، أجرى (La Paro et al. (2012 دراسة استهدفت التعرف على دور تسجيل ومناقشة فيديوهات التدريس الخاصة بالطلبة المعلمين أثناء التدريب الميداني على تطور مهاراتهم في مجال التفاعل مع الطفل في ضوء مقياس (CLASS)، وأسفرت هذه الدراسة عن أن تسجيل الطلبة المعلمين لفيدويوهات عن أنفسهم ومناقشتها مع المشرفين؛ يُوقِّر سياقاً ثرياً للمناقشة والتحليل يصعب توفيره من خلال الذاكرة أو تقارير المشرفين. كما أجرى (Joseph and Brennan (2013 دراسة مماثلة استهدفت التعرف على دور التعلم بالأقران من خلال إجراء بورتفوليو إلكتروني مستند إلى تسجيلات الفيديو لممارسات الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني في تطوير مهارات الطلبة في التفاعل مع الأطفال؛ وتوصّلت

هذه الدراسة إلى الدور الإيجابي للتعلم بالأقران وتسجيلات الفيديو في تطوير مهارات الطلبة المعلمين في التأمل في ممارساتهم التدريسية، مع الربط بين النظرية والتطبيق، وتوفير فرص بديلة لتواجد المشرفين في الميدان.

وامتدادًا لهذا الخط البحثي، أجرى (Kennedy and Lees 2016) دراسة للتعرف على تصورات الطلبة وتجاربهم في أحد برامج إعداد معلمي مرحلة الطفولة المبكرة حول دور التغذية الراجعة المقدمة من الأقران والمستندة إلى تسجيلات فيديو لممارسات التدريس للطلبة تتعلق بتطوير مهاراتهم في التدريس؛ وتوصّلت هذه الدراسة إلى الدور الإيجابي للتغذية الراجعة المقدمة من الأقران حول تسجيلات الفيديو والمتمثلة في مساعدتهم على التأمل في ممارساتهم وممارسات الأقران، ومعرفة جوانب القوة والضعف في أدائهم، والاستفادة من الاقتراحات المقدمة وتطبيقها مباشرة في الميدان. كذلك أجرى (Xiao and Tobin 2018) دراسة استهدفت التعرف على دور مشاهدة/ صناعة الفيديوهات في تطور المعرفة لدى المعلمين قبل الخدمة؛ وتوصّلت هذه الدراسة إلى أنه رغم أن تسجيل المعلمين قبل الخدمة للفيديوهات الخاصة بممارساتهم في التدريس أمر قد يُشعرهم بالتوتر، إلا أن هناك إيجابيات تتمثل في التركيز على الجوانب الضمنية (غير الصريحة) للمعلم، مثل: لغة الجسد، ونبرة الصوت، وحركة العين، وتعابير الوجه، وكيفية استخدام الأدوات التعليمية. وفي أستراليا أجريت دراسة استهدفت معرفة دور الفيديو في تعزيز المعرفة والممارسة المتعلقة بتعليم الأطفال الدارجين لدى المعلمين قبل الخدمة، وأظهرت نتائج تحليل الأوراق التأملية الأثر الفعال لمشاهدة الفيديوهات وتحليلها في تشكيل الهوية المهنية للطلبة المعلمين (Garvis & Pendergast, 2015). وفي عام (2022) قام كلٌّ من Nagro and Monnin بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على دور استخدام تحليل الفيديو في تعزيز المعرفة المهنية والقدرة التأملية للطلبة المعلمين؛ وكشفت هذه الدراسة أنه بغض النظر عن خبرات التدريس السابقة، فقد أظهر الطلبة المعلمون تطورًا في المعرفة المهنية والمهارات التأملية بعد تعرضهم لخبرات تحليل فيديوهات التدريس.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية فهمًا عميقًا لتصورات الطالبات نحو استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس في برنامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال بجامعة الملك سعود، وحيث إن المنهج النوعي يساعد على الحصول على بيانات مكثفة عن موضوع الدراسة، فقد اتُّبعت الدراسة أسلوب (دراسة الحالة) "Case Study"؛ لمناسبتها أسئلة الدراسة وأهدافها. وقد عرّف القريني (2020) دراسة الحالة بأنها: "دراسة ظاهرة اجتماعية معينة ضمن سياق محدّد كمدرسة، أو منظمة، أو برنامج، أو مشروع معين" (ص 74).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود (مرحلة البكالوريوس) المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ، وعددهن (244 طالبة). ولتحقيق أهداف الدراسة النوعية، وحيث أنه يتم استخدام الفيديو أداة لإكساب ممارسات التدريس في بعض المقررات الدراسية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؛ لتحقيق كل ذلك تم تحديد عينة قصدية "مستهدفة" (Purposive Sampling) تتضمن المشاركين القادرين على إعطاء معلومات عن موضوع الدراسة (موخوري والبون، 2019). وعليه، تمثلت العينة في ثلاثة مقررات دراسية، وبلغ عدد المشاركات في الأوراق التأملية (56 طالبة)، بينما بلغ عدد المشاركات في مجموعات التركيز (20 طالبة)، ويُعدُّ هذا العدد ملائمًا لطبيعة الدراسات النوعية وإجراءاتها. ويوضح الجدول (1) المعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.

جدول 1

المعلومات الأساسية لأفراد عينة الدراسة

المستوى الدراسي	رقم المقرر ورمزه	اسم المقرر	عدد المشاركات في الورقة التأملية (ن=56)	عدد المشاركات مجموعات التركيز (ن=20)
الرابع	237 روض	علم نفس اللعب	10	6
الخامس	322 روض	تعلم وتعليم المهارات الرياضية	21	8
السابع	450 روض	المناهج العالمية في الطفولة	25	6

أدوات الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وطبيعة المنهج النوعي، استُخدمت أداتان لجمع البيانات النوعية: الأولى: (ورقة تأملية)، والثانية: (مجموعة تركيز "مقابلة جماعية")؛ واستُخدمت الأداتان بشكل تسلسلي؛ حيث جُمعت البيانات أولاً من خلال الورقة التأملية، ثم أُجريت مجموعات التركيز؛ لاستقراء تصورات الطالبات بصورة أعمق حول استخدام الفيديو أداة لإكساب ممارسات التدريس في برنامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال. وفيما يلي توضيح لأدوات الدراسة:

الورقة التأملية (Reflection paper).

تُعَدُّ الكتابة التأملية إحدى أدوات جمع البيانات في الأبحاث النوعية؛ حيث تتيح للباحث التعرّف على آراء، المشاركين ومشاعرهم ومعتقداتهم حول موضوع الدراسة؛ كما تُعدُّ إحدى طرق تحقيق الصرامة العلمية في البحث النوعي (تعددية الأدوات) (Janesick, 1999). وفي ضوء نموذج (Gibbs, 1988) لدورة التأمل التي تكوّنت من خمس مراحل، هي: الوصف،

والمشاعر، والتقييم، والاستنتاج، والخطط المستقبلية؛ صمّمت الباحثة نموذجًا للورقة التأملية تضمّن عدة أسئلة، بحيث تساعد الطالبات على التفكير التأملي حول تجربتهن في مشاهدة الفيديو كأداة لاكتساب ممارسات التدريس، وتم عرض الورقة التأملية في صورتها الأولى على مختصين في مجال الطفولة المبكرة، وفي ضوء ملحوظاتهم عدّلت هذه الورقة وأخرجت في صورتها النهائية، ويوضح الجدول (2) عناصر الورقة التأملية.

جدول 2

عناصر الورقة التأملية

الأبعاد	الأسئلة التأملية
الوصف (Description)	ما هو دورك كطالبة أثناء مشاهدة فيديوهات التدريس التي تعرضها أستاذة المقرر؟ ما هو دور أستاذ المقرر عند عرض فيديوهات التدريس؟
المشاعر (Feelings)	ما مدى رضاك عن فيديوهات التدريس التي تعرض في مقررك الدراسي؟ هل لمشاهدة فيديوهات التدريس أثر في تعزيز ثقتك بنفسك كطالبة في تخصص الطفولة المبكرة؟ كيف؟
التعلم والتقييم (Learning and evaluating)	ما هي الفوائد من مشاهدة فيديوهات التدريس في مقرراتك الدراسية؟ ما الصعوبات التي واجهتك عند مشاهدة فيديوهات التدريس في مقرراتك الدراسية؟ هل ساعدتك مشاهدة فيديوهات التدريس على إكسابك المعرفة/ المهارة المتعلقة بالطفل، أو المعرفة/ المهارة المتعلقة بالتدريس؟
مقترحات للتطوير (Future actions)	كيف يمكن لاستخدام فيديوهات التدريس أن تدعم من تعلمك كطالبة متخصصة في الطفولة المبكرة؟

مجموعة تركيز (Focus Group).

عُرِّفت مجموعة التركيز بأنها: "ممارسة بحثية يقوم فيها الباحث بجمع البيانات من خلال توثيق حديث وتفاعلات الأشخاص في اجتماع معين" (القريبي، 2020، ص112). وحيث إن مجموعة التركيز تساعد على الحصول على إجابات متعمقة، وإظهار جوانب من موضوع الدراسة نتيجة للتفاعل بين آراء المشاركين ومشاعرهم وخبراتهم وبخاصة إذا وُجد تجانس بين أعضاء المجموعة (العبدالكريم، 2012)؛ فقد أُجريت ثلاث مجموعات تركيز (مجموعة لكل مقرر من المقررات الدراسية الثلاثة التي تمثل عينة الدراسة)؛ وتضمن دليل مجموعة التركيز في صورته النهائية جزأين: الأول للبيانات الأساسية لمجموعة التركيز، وفيه: (المقرر الدراسي، وعدد المشاركات، وتاريخ إجراء مجموعة التركيز، ومكان الإجراء، والفترة الزمنية لمجموعة التركيز). أما الجزء الثاني، فتمثل في أسئلة مجموعة التركيز (ثمانية أسئلة) على النحو الآتي:

1. هل يتم عرض فيديوهات في هذا المقرر؟ ما نوع هذه الفيديوهات؟ وما دوركن كطالبات أثناء مشاهدة فيديوهات التدريس التي تعرضها أستاذة المقرر؟
2. ما دور أستاذة المقرر عند عرض فيديوهات التدريس؟
3. هل هناك أنشطة متعلقة بمشاهدة فيديوهات التدريس المقدمة في هذا المقرر؟ أعطي أمثلة.
4. كطالبة، ما هي الفوائد من مشاهدة فيديوهات التدريس في مقرراتك الدراسية؟

5. ما السلبيات المتعلقة بمشاهدة فيديوهات التدريس في مقرراتك الدراسية؟
6. أخبروني عن تجربتكم في القيام بملاحظة مباشرة (خبرة ميدانية) وبين مشاهدتكم للفيديو التدريسي؟ أيهما أجدى؟ ما إيجابيات كل تجربة وسلبياتها؟
7. هل تساعد مشاهدة فيديوهات التدريس على إكسابك المعرفة/ المهارة المتعلقة بالطفل من حيث: خصائص نمو الطفل، والتفاعل مع الطفل، وإدارة سلوك الطفل؟ وكيف؟
8. هل تساعد مشاهدة فيديوهات التدريس على إكسابك المعرفة/ المهارة المتعلقة بالتدريس من حيث: تنظيم البيئة الصفية، والتخطيط للأنشطة، وتقديم الأنشطة، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم؟ وكيف؟

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة مقرر تطبيق الدراسة، طبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1445هـ، وتواصلت الباحثة مع أستاذات المقررات (عينة الدراسة) لشرح أهداف الدراسة ومنهجيتها، ومن ثم تحديد الوقت المناسب لتطبيق أدوات الدراسة.

إجراءات تطبيق الورقة التأملية.

أُرسلت معلومات الدراسة إلى أفراد عينة الدراسة، ومن ثم تم الحصول على الموافقة الخطية، والتوقيع على نموذج الموافقة المستنيرة (Informed consent). كما أُرسِل نموذج الورقة التأملية لأساتذة المقررات الدراسية لإرساله إلى الطالبات المسجلات في كل مقرر عبر رابط إلكتروني لنماذج جوجل (Google forms)؛ لضمان وضوح كتابة المشاركات. وبعد جمع الأوراق التأملية، وفي ضوء عدد الطالبات الراغبات في المشاركة في مجموعة التركيز، تم تحديد الوقت والمكان الملائمين لعقد مجموعات التركيز.

إجراءات تطبيق مجموعات التركيز.

في البداية تم شكر الطالبات على قبولهن المشاركة في الدراسة، والحصول على موافقتهن الخطية على المشاركة، ومن ثم تم توضيح ضوابط المناقشة في مجموعة التركيز. كما تم التسجيل الصوتي لجميع مجموعات التركيز باستخدام مسجل الصوت بجوال الأيفون لمجموعة التركيز الأولى (حضورياً)، وباستخدام خاصية التسجيل في تطبيق زووم لمجموعتي التركيز: الثانية والثالثة (عن بُعد). هذا، وتراوح الوقت المستغرق للمجموعات بين (37- 45 دقيقة). وبعد الانتهاء من كل مجموعة تم التفريغ الكتابي لجميع التسجيلات الصوتية (Transcription)؛ لتكون جاهزة للتحليل النوعي، ومن ثم حُذفت جميع التسجيلات الصوتية حفاظاً على خصوصية المشاركات وسرية المعلومات.

أسلوب التحليل

تم تحليل البيانات اعتماداً على أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis؛ إذ تمت قراءة البيانات عدة مرات لاستخلاص الموضوعات المحورية التي تمثل إجابات لأسئلة الدراسة. ويمكن تلخيص عملية التحليل في الخطوات الآتية: (موخوري والبون، 2019: 1) تفرغ البيانات النوعية المجموعة من الأوراق التأملية ومن التسجيلات الصوتية لمجموعات التركيز (Transcribed) في مستندات وورد. 2) وضع (رقم) لكل مشاركة في الأوراق التأملية، كما تمت الإشارة إلى مجموعات التركيز على هذا النحو: (مج1)، (مج2)، (مج3) وفقاً لتاريخ انعقاد كل مجموعة. 3) قراءة البيانات أكثر من مرة لفهمها واستخلاص الأفكار الرئيسة. 4) ترميز البيانات (Coded) وتصنيفها إلى موضوعات محورية (Themes) وتحديد أي عناصر غير متوقعة. 5) تصنيف الاقتباسات والاستجابات المتماثلة تحت عدد من الموضوعات المحورية بعد ربطها بأسئلة الدراسة؛ لإيجاد علاقات منطقية بينها، ثم استخلاص النتائج النهائية للدراسة.

الموثوقية Trustworthiness

تشير موخوري والبون (2019) إلى أن المصدقية في البحث النوعي "تتوقف على قدرة الباحث على تقديم سليم لمجال الدراسة بالقدر الذي تسمح به أساليب البحث" (ص. 41). هذا، وقد عززت المصدقية في هذه الدراسة من خلال: جمع البيانات باستخدام أدوات مناسبة ومتعددة لطبيعة الدراسة (أوراق تأملية ومجموعات تركيز)، بالإضافة إلى استهداف أكثر من مشارك في الدراسة، والحرص على أمانة مشاركة المشاركين من خلال توضيح: أن المشاركة اختيارية، مع الحق في عدم المشاركة أو الانسحاب من الدراسة، المحافظة على هوية المشاركين وسرية البيانات، والتدوين الدقيق لبيانات الدراسة بالتسجيل الصوتي لمجموعات التركيز وتفرغها كتابياً مع الالتزام باللهجة والكلمات الواردة من أفراد الدراسة. فضلاً على أنه تمت مراعاة تحقيق الاعتمادية في الدراسة الحالية بتضمين جزء خاص بمنهج الدراسة وإجراءاتها، ووصف مفصل لإجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: كيف يتم استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟

يستهدف هذا السؤال التعرف على واقع استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؛ ويوضح الجدول (3) ملخصاً لنتائج البيانات النوعية للأوراق التأملية، ومجموعات التركيز بعد تصنيفها تحت عدد من الموضوعات المحورية المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة.

جدول 3

الموضوعات المحورية والأفكار الرئيسية للسؤال الأول

الموضوع المحوري Theme	الأفكار الرئيسية	تكرارات الترميز Frequency of codes
دور الطالبات أثناء مشاهدة الفيديو	المشاهدة والملاحظة	33
	استنباط الأفكار والأنشطة	18
	تدوين الملاحظات	10
	الانتباه للتغذية الراجعة وتعليق أستاذة المقرر	10
	التركيز على المحتوى بهدف تطبيقه في الروضة	8
دور أستاذة المقرر أثناء عرض الفيديو	التركيز على أسلوب المعلمة في تقديم النشاط (استراتيجيات التدريس)	7
	التعليق والمناقشة وطرح الأسئلة بعد عرض الفيديو	42
	شرح محتوى الفيديو وتوضيحه أثناء العرض	37
	التشويق ولفت الانتباه لعناصر محددة أثناء عرض الفيديو	13
	ترجمة المقاطع باللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية	12
	ربط المشاهد في الفيديو بالمحتوى العلمي للمقرر الدراسي	12

يبين الجدول (3) أن دور الطالبات أثناء مشاهدة فيديوهات التدريس التي تعرض في عدد من المقررات الدراسية؛ ينحصر في الأدوار الآتية: المشاهدة والملاحظة، استنباط الأفكار والأنشطة، تدوين الملاحظات، الانتباه للتغذية الراجعة وتعليق أستاذة المقرر، التركيز على المحتوى بهدف تطبيقه في الروضة، التركيز على أسلوب المعلمة في تقديم النشاط (استراتيجيات التدريس)؛ حيث ذكرت المشاركة (10) في الورقة التأملية: "دوري التركيز في الفيديو، لأجل الاستفادة من أبسط الأشياء التي سأقدهمها مستقبلاً عندما أصبح معلمة"؛ وذكرت المشاركة (11): "التركيز على طريقة المعلمة في تقديم الدرس"؛ وأضافت المشاركة (14): "اقتباس استراتيجيات التدريس والتعديل عليها بما يتناسب مع ثقافتنا من ناحية اللغة أو نوعية المصطلحات وتطويرها بلمستي الخاصة"؛ وذكرت المشاركة (48): "ملاحظة ما تم عرضه وبعد ذلك مشاركة الأستاذة وجهات النظر والتعليق على الفيديو". هذا، وقد دعمت تلك الاستجابات نتائج تحليل بيانات مجموعات التركيز، حيث ذكرت المشاركات في (مج1): "تعرض علينا فيديوهات كثيرة، تقريباً فيديوهات في كل محاضرة، من اليوتيوب، شرح للمفاهيم التي تشرحها الأستاذة، معظمها أجنبي باللغة الإنجليزية، مقاطع قصيرة"؛ وأردفت المشاركات في نفس مجموعة التركيز: "دورنا كطالبات المشاهدة، مناقشة شفوية، أسئلة". في حين ذكرت المشاركات في (مج3): "أرسلت لنا رابط فيديو طويل مدته تقريباً 48 دقيقة، باللغة الصينية، مترجم بالعربي، بس المقطع كان مرة قديم". وعند سؤال المشاركات في مجموعات التركيز عما إذا كانت هناك أنشطة متعلقة بمشاهدة فيديوهات التدريس التي تعرض في مقرراتهم الدراسية؛ ذكرت المشاركات في (مج1): "لا لا ما في أنشطة"؛ وجاءت استجابة الطالبات في (مج 2) مؤيدة

لذلك، حيث ذكرت إحدى المشاركات: "متلقين فقط، نشاهد بعدها تبدأ المناقشة". في حين ذكرت المشاركات في (مج3): "طلبت مننا نشوف الفيديو، نكتب ملخص، إيش استفدنا منه، وإيش تعلمنا منه، ونرفعه بالبلاك بورد".

يتضح من العرض السابق واقع استخدام فيديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات البرنامج من حيث طبيعة الفيديوهات المقدمة ودور الطالبات أثناء مشاهدتها. حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات النوعية أن معظم الفيديوهات المقدمة عبارة عن مقاطع قصيرة/ طويلة من اليوتيوب، وغالبًا ما تكون بلغات أجنبية كالإنجليزية. وفي ضوء نموذج جروسمان وزملائه لعناصر (مراحل) الاتجاه المبني على الممارسة في برامج إعداد المعلمين؛ اقتصر استخدام الفيديو في المقررات الدراسية (عينة الدراسة) على "مشاهدة الفيديوهات"، والذي يندرج تحت المرحلة الأولى (تقديم الممارسات) التي تُعنى بتقديم الطرق المختلفة التي تمثل الممارسة في التدريس، كما تشير نتائج الدراسة إلى محدودية توظيف الأنشطة المتزامنة مع مشاهدة الطالبات للفيديوهات، وأن الهدف الرئيس من عرض هذه الفيديوهات في المقررات (عينة الدراسة) اقتصر على التوضيح؛ وعليه تختلف هذه النتيجة مع ما ذكره (Hover (2021 من حيث إن هناك ثلاثة استخدامات رئيسة للفيديو في برامج إعداد المعلمين، وهي: التوضيح، سيناريو ومحاكاة، بيانات أو حالات صفيّة للتحليل. كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه بالرغم من استخدام الفيديو في المقررات الثلاثة (عينة الدراسة) إلا أنه لم تتم الإشارة إلى ذلك ضمن استراتيجيات التدريس في توصيف تلك المقررات الدراسية.

كذلك، تختلف هذه النتيجة - إلى حدٍّ ما - مع ما أجمعت عليه بعض الدراسات في هذا المجال من أهمية تعدد أهداف استخدام فيديوهات التدريس في برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة؛ كاسترجاع المعلومات، ووصف المواقف، وترميز المشاهد، والتفريغ الكتابي للفيديوهات، والممارسات التأملية لفيديوهات الطلبة المعلمين وفيديوهات المعلمين الآخرين (Bautista et al., 2022)؛ حيث أشار (Baecher (2019 إلى أنه يمكن تحقيق أقصى فائدة من تحليل الطلبة المعلمين للفيديو من خلال المشاهدة الموجهة وفق دليل مُعدّ مسبقًا، والكتابة التأملية، وقوائم الملاحظة، والتفريغ الكتابي لمحتوى الفيديو؛ ويدعم ذلك ما أسفرت عنه دراسة (Google et al., 2022) من أن مشاهدة الطلبة المعلمين للفيديوهات من دون توجيه، يؤدي إلى مشاهدة سطحية تفتقر إلى التركيز على العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي. أيضًا، تختلف هذه النتيجة - إلى حدٍّ ما - مع ما ورد في توصيف إحدى المقررات الدراسية عينة الدراسة من أن تحليل الممارسات من خلال مقاطع الفيديو يعد أحد أنشطة تقييم الطلبة.

بالإضافة إلى ما سبق، يوضح الجدول (3) دور أستاذة المقرر أثناء عرض فيديوهات التدريس؛ والذي تمثل في: المناقشة، وطرح الأسئلة بعد الانتهاء من عرض الفيديو، والشرح والتعليق أثناء عرض الفيديو، والترجمة، والتشويق ولفت الانتباه لعناصر محددة أثناء عرض الفيديو، وترجمة المقاطع إلى اللغة العربية، وربط الفيديوهات بالمحتوى العلمي للمقرر الدراسي؛ حيث ذكرت

المشاركة (44) في الورقة التأملية: "طرح أسئلة أثناء عرض الفيديو وبعد عرضه وإثارة انتباهنا للنقاط التي ترتبط بمحتوى المحاضرة"؛ وذكرت المشاركة (48): "التعليق على ما ظهر في الفيديو لتوضيح المشهد وخصوصًا إذا كان باللغة الأجنبية". هذا، وقد جاءت نتائج تحليل بيانات مجموعات التركيز داعمة لذلك، حيث ذكرت المشاركات في (مج1): "الأستاذة أحيانًا تشرح المفهوم وبعده تعرض المقطع وأحيانًا تعرض المقطع أولًا ثم تشرح لنا المفهوم"؛ كما ذكرت المشاركات في (مج2): "بعد الفيديو تبدأ تسألنا وش لاحظنا؟ وبعدها تطرح النقاط اللي إحنا ما ذكرناها أو ما لاحظناها".

يدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة Kumar (2022) من أهمية الدور الذي يؤديه أستاذ المقرر كميسر لانخراط الطلبة المعلمين في ممارسات التدريس بعناصرها الثلاثة: (تقديم الممارسات/ تحليل الممارسات/ تقريب الممارسات)، حيث إن الاعتماد على مقاطع الفيديو وحدها لا يكفي لإتقان مهارات التدريس، ولكن تبرز أهميتها في طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة المعلمين نحو تحليل الممارسات وتحديد الأساسية منها، ومعرفة الأسس النظرية التي تقوم عليها. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Baecher (2019) من أن المناقشة الجماعية والحوار التأملي أمور تساعد على تحقيق أقصى فائدة من مشاهدة الطلبة المعلمين لفيدويوهات التدريس. يدعم هذه النتيجة أيضًا ما أشار إليه Benedict et al. (2016) من أن مهارات التدريس لا يتم اكتسابها من خلال الملاحظة فقط، وإنما تكتسب من خلال الممارسة المتأنية المقترنة بالتغذية الراجعة.

السؤال الثاني: ما إيجابيات استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف على إيجابيات استخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؛ ويوضح الجدول (4) نتائج تحليل البيانات النوعية للأوراق التأملية، ومجموعات التركيز بعد تصنيفها تحت عدد من الموضوعات المحورية المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة.

جدول 4

الموضوعات المحورية والأفكار الرئيسة للسؤال الثاني

الموضوع المحوري Theme	الأفكار الرئيسة	تكرارات الترميز Frequency of codes
إيجابيات مشاهدة فيديويوهات التدريس	تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبة المعلمة	36
	المساعدة على التطبيق العملي للأنشطة	21
	توضيح المحتوى النظري وتدعيمه للمقررات الدراسية	21
	التعرف على استراتيجيات التدريس الملائمة لمرحلة رياض الأطفال	17
	تفادي عدد من السلبيات المتعلقة بالخبرات الميدانية	11
دور الفيديو في تعزيز ممارسات التدريس المتعلقة بالطفل*	التعرف على برامج رياض الأطفال في سياقات عالمية وثقافية مختلفة	10
	التفاعل مع الطفل	50
	إدارة سلوك الطفل	28
	خصائص نمو الطفل	24
		89.3%
		50%
		42.9%

الموضوع المحوري Theme	الأفكار الرئيسية	تكرارات الترميز Frequency of codes
دور الفيديو في تعزيز الممارسات المتعلقة بالتدريس*	تقديم الأنشطة	43
	تنظيم البيئة الصفية	33
	استراتيجيات التدريس	29
	التخطيط للأنشطة	28
	أساليب التقويم	15

*مرتبة بالتسلسل وفق نسبة اتفاق المشاركات في الدراسة (الأوراق التأملية).

يتضح من الجدول (4) وجود مجموعة من الإيجابيات لاستخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؛ من أبرز هذه الإيجابيات: تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبة المعلمة، والمساعدة على التطبيق العملي للأنشطة، وتوضيح المحتوى النظري وتدعيمه للمقررات الدراسية، ومعرفة استراتيجيات التدريس الملائمة لهذه المرحلة، وتفادي بعض السلبيات المتعلقة بالزيارات الميدانية؛ حيث أظهرت نتائج تحليل الأوراق التأملية إجماع غالبية المشاركات على بعض الإيجابيات لفيدوهات التدريس، حيث جاءت بعض الأمثلة من الاستجابات على النحو الآتي:

مشاركة (4): "زادت خبرتي ومعارفي واكتسبت طرقًا جديدة من الأمثلة التي تعرض في الفيديوها".

مشاركة (24): "الفيدوهات تقرب الصورة أكثر وتصير أوضح خصوصًا بعض النظريات.. ما أستوعب أكثر إلا بعد الفيديو تصير أثبت".

مشاركة (42): "في هذا المقرر تعرض لنا فيديوهات عن كل منهج؛ فهي فعالة جدًا؛ كونها تساعدنا في تصور البيئة لهذا المنهج دون داعي للحضور لمدرسة معينة لملاحظة هذا المنهج.. فالفيديو هنا بمثابة تطبيق لما تم دراسته".

ومن أمثلة استجابات المشاركات في مجموعات التركيز:

(مج 1): "الفيديو أفضل بكثير من الزيارة الميدانية، أنا شخصيًا لما أروح الروضة حوسة ما في شي قاعدة أستفيد منه، معلمة الصف غير مرحبة، الكل ما يبغاني، الكل يطالع فيني، أحتاج زيارة ثانية عشان أحقق الهدف من الزيارة".

(مج 2): "من بداية دخول التخصص إلى الآن وأنا أستفيد من فيديوهات بشكل عام يعني من الوسائل، كيف تطبق أو كيف تتسوى".

(مج 3): "في بنات طريقة تعلمهم بصرية فلما يشوفون الفيديو تثبت عندهم المعلومة".

كذلك، يُظهر الجدول (4) وجود الممارسات المتعلقة بالتفاعل مع الطفل وإدارة سلوكه في مقدمة الممارسات التي حصلت على إجماع المشاركات، من حيث إن للفيدوهات دورًا في تعزيز معرفتهن بتلك الممارسات. أيضًا يتضح من الجدول ذاته اتفاق المشاركات على دور الفيديوها في

تعزيز ممارساتهم التدريسية المتعلقة بتقديم الأنشطة، وتنظيم البيئة الصفية، واستراتيجيات التدريس؛ حيث جاءت بعض الأمثلة من الاستجابات في الأوراق التأملية على النحو الآتي:

مشاركة (11): "تساعدني في معرفة طرق تدريس معلمات رياض الأطفال واستخدام أكثر طريقة شائعة وفعالة مع الأطفال".

مشاركة (20): "عندما أطبق نشاط ميداني من خلال ما لاحظت من فيديوهات يمكنني أن أتعامل مع الأطفال بشكل أفضل".

مشاركة (43): "كان للفيدويوهات دور كبير فالصور الثابتة والكلام في الكتب مختلف عن الفيدويوهات الحية التي تبين الصف والوسائل والأنشطة بشكل واضح".

ومن أمثلة استجابات المشاركات في مجموعات التركيز:

(مج1): "الفيدويوهات تعطيني خبرة كيف أتعامل مع الطفل، في بعض المواقف الصعبة ما أبغى أخوض التجربة في الموقف الحقيقي مع الطفل".

(مج 2): "أكثر شيء ننتبه له في الفيديو تفاعل المعلمة مع الطفل".

يتضح من العرض السابق اتفاق نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود عدة إيجابيات لاستخدام فيديوهات التدريس مع نتائج بعض الدراسات في هذا المجال، والتي أشارت إلى إسهام استخدام الفيديو في برامج إعداد المعلمين في توفير مواقف تدريس في سياقات حقيقية، وتشكيل المعتقدات والهوية المهنية، والتأمل حول الممارسات المهنية المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والتفاعل مع الأطفال، وتصميم الأنشطة، وإدارة الصف (Bautista et al., 2022; Garvis & Kennedy & Lees, 2016; Joseph & Brennan, 2013; Pendergast, 2015). أيضًا، تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Xiao and Tobin (2018) من أن فيديوهات التدريس تقدم فرصة ثرية لبناء المعرفة بالتدريس، وأنها تستخدم أداة ديناميكية تساعد المعلمين قبل الخدمة على التفكير التأملي في التدريس.

يدعم هذه النتيجة ما أظهرته دراسة (Kumar, 2022) من أن تفاعل المعلم مع الطفل يعدُّ من الممارسات الأساسية في فصول مرحلة الطفولة المبكرة. أيضًا، يدعمها ما توصلت إليه دراسة (Nagro and Monnin, 2022) من حيث الدور الإيجابي لمشاهدة الطلبة المعلمين لفيدويوهات التدريس في تعزيز المعرفة المهنية والمهارة التأملية.

أما بخصوص نتائج الدراسة المتعلقة بمقارنة مشاهدة الفيدويوهات بالزيارات الميدانية؛ فتتفق هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال من وجود عدة تحديات تواجه برامج إعداد المعلمين في سعيها لربط النظرية بالممارسة؛ من هذه التحديات: عدم تعاون المعلمين في الميدان، والافتقار إلى ممارسات تدريس جيدة في الميدان. في حين تسمح فيديوهات التدريس للطلبة المعلمين بدخول الصفوف الدراسية من دون التوتر أو المسؤولية التي يشعرون بها عند

دخولهم الحقيقى للصّف (Bautista et al., 2022). هذا، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Pickering and Walsh (2011 من حيث تفضيل الطلبة المعلمين فى تخصص الطفولة المبكرة للملاحظة عن بُعد مقارنة بالملاحظة المباشرة داخل الفصول.

السؤال الثالث: ما السلبيات المتعلقة باستخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؟

يهدف السؤال الثالث للدراسة إلى الكشف عن السلبيات المتعلقة باستخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود؛ ويوضح الجدول (5) نتائج تحليل البيانات النوعية للأوراق التأملية ومجموعات التركيز بعد تصنيفها تحت عدد من الموضوعات المحورية المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة.

جدول 5

الموضوعات المحورية والأفكار الرئيسية للسؤال الثالث

الموضوع المحوري Theme	الأفكار الرئيسية	تكرارات الترميز Frequency of codes
سلبيات متعلقة بجودة عرض الفيديو	الفيديوهات قديمة	23
	عدم وضوح الصوت/ الصورة	7
	أعطال تقنية (الإيبوديوم، الإنترنت)	5
	الفيديوهات غير مدعمة بشريط كتابى للترجمة العربية	30
	الفترة الزمنية لبعض الفيديوهات طويلة	29
	محتوى الفيديو لسياقات أجنبية مختلفة تمامًا عن السياق السعودى من حيث الثقافة واللغة	20
	المحتوى ممل وغير مشوق	16
سلبيات متعلقة بدور أستاذة المقرر أثناء عرض الفيديو	تكرار الفيديو فى أكثر من مقرر دراسى	14
	مقاطعة مشاهدة الطالبات، للتعليق أو الترجمة	9
	اختيار مقاطع غير ملائمة للمقرر الدراسى	9
	إرسال مقطع الفيديو عبر رابط، ومشاهدته بشكل فردى من الطالبات بدلاً من عرضه بشكل جماعى	8

يوضح الجدول (5) وجود بعض السلبيات لاستخدام الفيديو أداةً لاكتساب ممارسات التدريس من وجهة نظر طالبات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود، منها المتعلقة بجودة الفيديو، ومحتوى الفيديو، ودور أستاذة المقرر أثناء عرض فيديوهات التدريس؛ حيث جاءت بعض أمثلة الاستجابات فى الأوراق التأملية على النحو الآتى:

مشاركة (5): " بعض الفيديوهات طويلة أو مكررة".

مشاركة (12): " بعض المرات اللغة، عدم وضوح الصوت، الصورة، وأيضًا عدم توفر الإنترنت ويكون الفيديو مقطّع".

مشاركة (27): "أحيانًا يكون ليس لها علاقة بالمقرر".

مشاركة (47): "طبيعة اختيار الفيديوهات في بعض المقررات بشكل عام، فيمكن أن تختار إحدى الأستاذات فيديو لا يوجد له ترجمة ولا تقوم بشرحه بشكل مفصل"

ومن أمثلة استجابات المشاركات في مجموعات التركيز:

(مج 1): "غالبًا الفيديوهات التي نشوفها يا من أمريكا أو بريطانيا، أنا أحس مرة كويس لو شفتنا غير، أبغى أشوف مقاطع من فنلندا، من السعودية؛ حتى أطفالنا يفرقون، عشان كذا نبغى فيديوهات من السياق المحلي، الانتماء، اللغة العربية الفصحى والعامية".

(مج 3): "المقطع يكون قديم، الحين تطورت شكل الفصول، ممكن إنه ما يفيدني المقطع".

يتضح من العرض السابق وجود بعض السلبيات المتعلقة باستخدام فيديوهات التدريس من وجهة نظر طالبات البرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج يواجه صعوبات في توفير فيديوهات تدريس حديثة، ذات محتوى وإخراج جيدين، باللغة العربية، مدعمة بشريط ترجمة كتابي، وتتوافق مع المحتوى العلمي للمقررات الدراسية. كما يمكن إرجاع ما ذكرته المشاركات عن حاجتهن إلى مشاهدة فيديوهات تعكس السياق المحلي السعودي إلى القيود الثقافية والاجتماعية التي تُحدّ من إنتاج فيديوهات التدريس من السياق السعودي.

تتفق هذه النتيجة ما أسفرت عنه دراسة (Garvis and Pendergast, 2015) من حيث إن مشاهدة الطلبة المعلمين لمقاطع فيديو من البيئة الأسترالية؛ أدت إلى تعزيز معرفتهم وممارساتهم المتعلقة بتعليم الأطفال الدارجين في أستراليا. أما فيما يتعلق بما ذكرته المشاركات من مشاهدة الفيديوهات بشكل فردي عبر روابط ترسلها أستاذة المقرر؛ فقد يُعزى ذلك إلى وجود مشكلات تقنية في قاعة المحاضرة، حيث يدعم هذه النتيجة ما أظهرته الدراسات السابقة من حيث إن مشاهدة الطلبة المعلمين لنفس مقاطع الفيديو، توفر إطارًا مشتركًا للتأمل والمناقشة، وأن المناقشات الجماعية حول ممارسات التدريس، تساعد معلمي ما قبل الخدمة في بناء معرفتهم الخاصة بالتدريس (Kumar, 2022; Lee et al., 2009). كما يتضح من استجابات المشاركات أن عرض فيديوهات طويلة تشعرهن بالملل، ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Kennedy & Lees, 2016) من حيث فاعلية فيديوهات التدريس القصيرة، التي تركز على التدريس المصغّر لمهارات تدريس محددة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصلت الباحثة إلى عدة توصيات، أهمها:

- التوسع الكمي في استخدام فيديوهات التدريس في المقررات الدراسية، والمتعلقة بالممارسات المهنية؛ لما أسفرت عنه نتائج الدراسة من الدور الإيجابي لفيدويوهات التدريس في تعزيز معرفة التدريس وممارساته لطالبات البرنامج.

- التوسع الكيفي لاستخدام فيديوهات التدريس، بحيث لا يقتصر على التوضيح فقط (تقديم الممارسات)، بل لا بد من تعدد أهداف هذا الاستخدام، بحيث يشمل العناصر الأخرى لنموذج جروسمان لإكساب الممارسات للمعلمين: (تحليل الممارسات، وتقريب الممارسات).
- تضمين استخدام الفيديو كأداة لاكتساب ممارسات التدريس ضمن استراتيجيات التدريس في المقررات الدراسية ذات العلاقة بالممارسات المهنية.
- وحيث أظهرت نتائج الدراسة محدودية الأنشطة المتزامنة مع مشاهدة الطالبات لفديوهات التدريس؛ فإن الباحثة تُوصي بتطبيق بعض الأنشطة المتعلقة بمشاهدة فيديوهات التدريس؛ كالكتابات التأملية، وبطاقات الملاحظة، وتحليل الفيديوهات.
- كذلك في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حاجة طالبات البرنامج إلى فيديوهات تدريس تعكس السياق المحلي السعودي؛ فإن الباحثة تُوصي بإنشاء منصة وطنية- ضمن مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة رياض الأطفال- بحيث تمكن الممارسين التربويين من تبادل فيديوهات التدريس.

المقترحات البحثية

في ضوء ما سبق، توصلت الباحثة إلى عدة مقترحات بحثية، أهمها:

- إجراء دراسة نوعية للتعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود - وفي برامج مماثلة محلياً- حول استخدام الفيديو أداة لاكتساب ممارسات التدريس.
- إجراء دراسة مسحية للتعرف على تصورات الطالبات في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في عدة جامعات سعودية حول استخدام الفيديو أداة لاكتساب ممارسات التدريس.

التمويل

لا توجد جهة ممولة لهذه الدراسة.

تضارب المصالح

لا يوجد تضارب مصالح يتعلّق بهذه الدراسة والملكية الفكرية.

المراجع

- آل الشيخ، مشاعل. (2022). مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية*، 30 (2)، 167-260.
- باشطح ، لينا، الثقفي، سارة. (2020/4/21-2014/4/21هـ). توافق برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود مع المعايير المهنية الوطنية التخصصية [بحث مقدم] . المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم): المعلم والتعليم الجيد، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- الثقفي، سارة. (2022). *توافق برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود مع المعايير المهنية الوطنية التخصصية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- حسين، ابتسام ، الغامدي، أماني، وإبراهيم، حنان. (2022). الخبرة الميدانية المبكرة لطالبات تخصص رياض الأطفال: السياق السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 23 (1)، 67 – 73 .
- حماد، نهلة. (2017). معوقات التدريب الميداني بأقسام رياض الأطفال في جامعة شقراء من وجهة نظر الطالبات والمشرفات وسبل مواجهتها. *مجلة كلية التربية*، 22 (22)، 295-319.
- رؤية 2030. (2019). *وثيقة رؤية السعودية 2030*. رؤية Vision 2030 المملكة العربية السعودية. مسترجع من: <https://www.vision2030.gov.sa/>
- رؤية 2030. (2021). *كتيب إنجازات رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. رؤية Vision المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من: <https://www.vision2030.gov.sa/>
- السلمي، فاطمة، ومنسي، عير. (2014). *تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي*. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، 22 (2)، 479-523.
- الشجراوي، صباح. (2017). *تقويم جودة برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبات*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 37 (2)، 23-37.
- الشلحوب، أميرة. (2020). *المواصفات المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NAEYC)*. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 185 (3)، 11-59.
- الشنواني، هانيا. (2020). *تقييم برنامج رياض الأطفال من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة العمل لخريجات رياض الأطفال حسب المستوى الدراسي، والمعدل من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج في جامعة الملك سعود*. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 45 (26)، 185-225.
- صلاح، أمل، جاد، لمياء، وعبد الغفار، حنان. (2016، فبراير 2-4). *إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة ببعض الجامعات السعودية (دراسة مسحية)* [بحث مقدم] . المؤتمر الخامس لإعداد المعلم: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عبد العظيم، صبري، وعبد الفتاح، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العبد الكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

- تصورات الطالبات حول استخدام الفيديو في إعداد معلمات الطفولة المبكرة
هندادي العثمان
- العثمان، هنادي. التيسان، نوره، والنفيعي، مشاعل. (2022). التعلم عن بعد في برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة قبل الخدمة: مراجعة منهجية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، 34 (3)، 363-384.
- العساف، أحلام. (2020). تطوير نظام إعداد معلمة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات المعاصرة. *المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*، 19(37)، 536-571.
- عطية، ولاء. (2022). برنامج قائم على استراتيجية الصف المقلوب لتنمية مهارة إعداد الأنشطة التقويمية للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، 22 (2)، 433-481.
- علي، بثينة. (2021). تقويم جودة برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة في ضوء معايير الاعتماد البرامجي المطورة. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، 7(26)، 777-838.
- العودان، هيفاء. (2019). فاعلية استخدام تطبيق سناب شات لإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية ومدى رضا طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(2)، 355-381.
- العيدي، رابعة. (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي، وتأثيرها بمتغيري: الجنس والخبرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(6)، 1-16.
- فرج، سهر. (2022). تطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمة على تلميحات الفيديو التفاعلي لتنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والاتجاه لدى طالبات رياض الأطفال. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، 3(7)، 91-1.
- القريبي، سعد (2020). *البحث النوعي: الاستراتيجيات وتحليل البيانات*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الكثيري، خلود. (2022). مقارنة برنامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود وجامعة نيوي أوربانا شامبين الأمريكية. *مجلة الطفولة والتربية*، 14(52)، 809-837.
- جامعة الملك سعود. (1435). *الدليل الإرشادي الأكاديمي للبكالوريوس بكلية التربية*. جامعة الملك سعود.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2017). *واقع إعداد المعلمين في العالم العربي*. مسترجعة من: <https://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf>
- مرسي، عبير. (2019). أثر التفاعل بين نمط الفيديو التعليمي في بيئة تعلم معكوس عبر الهواتف الذكية وأسلوب التعلم على إنتاج العروض التقديمية والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات. *تكنولوجيا التعليم*، 8(29)، 307-451.
- موخري، بيبي، والبون، ديورا. (2019). *مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة: دليل تمهيدي* (ترجمة: لينا باشطح وهنادي العثمان). (ط1). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). *معايير معلمي رياض الأطفال*. مسترجعة من: <https://spapi.etc.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84.pdf?csf=1&e=S4fumD>
- واصف، سوزان. (2015). تقويم محتوى برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 1(3)، 1-41.

وثيقة برنامج التحول الوطني 2020. (د.ت.). في رؤية المملكة العربية السعودية. مسترجعة من:

<https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Documents/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B7%D9%86%D9%8A.pdf>

وزارة التعليم. (1439). التعليم ورؤية السعودية 2030. مسترجعة من:

https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbnx/saudi_vision2030_ar.pdf

وزارة التعليم. (2020). الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية. وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير.

وزارة التعليم. (2021). الجامعات الحكومية. مسترجعة من:

<https://moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.asp>

X

Abdulazim, S.; & Abdulfattah, R. (2017). *Teacher preparation in light of the experiences of some countries*. (in Arabic) Arab Group for Training and Publishing.

Alabdulkarim, R. (2012). *Qualitative research in education*. (in Arabic) Riyadh: King Saud University Press.

Alanzi, W. K. (2022). Developing of short educational videos as a teaching skill in the college of education at Kuwait University and learning performance improvement from the perspectives of teachers and students. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 32(2), 487-511 .doi: 10.21608/jealex.2022.242935

Alamri, H. A., & Alfayez, A. A. (2023). Preservice teachers' experiences of observing their teaching competencies via self-recorded videos in a personalized learning environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02260-2>

Alexander, C., Langub, L. W., & Rosen, D. (2014). "Watch it, do it, teach it": technology and early childhood field experiences. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 10(2), 133-146 .

Alaidi, R. (2017). Classroom teaching practices among English language teachers at the basic stage of the Southern Al-Mazar Directorate and the effect of gender and experience variables on them. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1 (6), 1-16.

Alassaf, A. (2020). Developing kindergarten teacher preparation system in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary best practices. (in Arabic) *Journal of National Center for Educational Research and Development in Cairo*, 19(37), 536-571.

Ali, B. (2021). Evaluating the quality of the kindergarten female teacher preparation program at Majmaah University in light of the developed program

- accreditation criteria. (in Arabic) *Taif University Journal of Human Sciences*, 7(26), 777 - 838.
- Alkathiri, K. (2022). Comparison of the early childhood teacher preparation program at King Saud University and The University of Illinois Urbana-Champaign. (in Arabic) *Childhood and Education Journal*, 14,(52), 809 - 837.
- Alodan, H. (2019). The effectiveness of using "Snapchat" to produce instructional videos and the extent of students satisfaction at the Faculty of Education, Princess Nourah Bint Abdulrahman University. (in Arabic) *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 27(2), 355-381.
- Alothman, H.; Al-Tisan, N.; & Al-Nufaiei, M. (2022). Distance learning in pre-service early childhood teachers education programmes: A systematic review. (in Arabic) *King Saud University Journal of Educational Sciences*, 34 (3), 363-384.
- Alquraini, S. (2020). *Qualitative research: strategies and data analysis*. (in Arabic) Riyadh: King Saud University Press.
- Alsalam, F., & Mansi, A. (2014). Evaluating the kindergarten female teacher preparation program at King Saud University in light of the academic accreditation criteria. (in Arabic) *Journal of the Arab Society for Educational Technology*, 22(2), 479-523.
- Alshagrawi, S. (2017). Evaluating the quality of preparation of kindergarten teachers' program at the University of Hail from the perspective of students. (in Arabic) *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 37(2), 23-37.
- Alshaikh, M. (2022). Availability of international indicators in the kindergarten teacher preparation program at the College of Education at King Saud University from the point of view of the faculty members. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences*, 30, 167-260.
- Alshalhoub, A. (2020). The characteristics required for the kindergarten teachers in the Colleges of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the (NAEYC) standards. (in Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, 185(3), 11- 59.
- Alshenwani, H. (2020). Evaluating the kindergarten program at King Saud University in terms of the information, skills, and attitudes required for female graduates of the program to practice work according to their academic level and their secondary school average from the point of view of the female students enrolled in it. (in Arabic) *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 45(26), 185-225.
- Althaqafi, S. (2022). *The compatibility of preschool teacher preparation program at King Saud University with the specialized national professional standards*. (in

Arabic), [Unpublished Master's thesis], Faculty of Education, King Saud University.

Attia, W. (2022). A program based on the flipped classroom strategy to develop the skill of preparing assessment activities for the student teacher at the Faculty of Education for Early Childhood. (in Arabic) *Scientific Journal of the College of Early Childhood Education*, Port Said, 22, 433-481.

Baecher, L. (2019). *Video in teacher learning: Through their own eyes*. Corwin- SAGE .

Bashatah, L; & Althaqafi, S. (20-21/04/1444 AH). The compatibility of preschool teacher preparation program at King Saud University with the specialized national professional standards. (in Arabic) [submitted paper] *In the Second International Conference of the Saudi Scientific Society for Teachers (JISM): Teachers and Quality Education*, King Khalid University, Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

Bautista, A., Ho, A., Lee, K., & Sun, J. (2022). Classroom video in early childhood teacher education: reviewing the literature to inform research and practice. *Culture and Education* ,34(4) ,876-836.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2102728>

Benedict A., Holdheide L., Brownell M., Marshall Foley A. (2016). *Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education* [Special Issues Brief]. Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform (CEEDAR).Retrived from: https://gtlcenter.org/sites/default/files/Learning_To_Teach.pdf

Coogle, C. G., Nagro, S., Regan, K., O'Brien, K. M., & Ottley, J. R. (2022). The impact of real-time feedback and video analysis on early childhood teachers' practice. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 280-293.
<https://doi.org/10.1177/0271121419857142>

Education and Training Evaluation Commission (2020). *Standards for kindergarten teachers*. (in Arabic)
<https://spapi.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84.pdf?csf=1&e=S4fumD>

Faraj, S. (2022). Developing an e-learning environment based-on interactive video cues for developing digital images processing skills and attitudes among kindergarten students. (in Arabic) *Journal of Education Technology and Digital Learning*, 3(7), 1-91.

Fusaro, M., Lippard, C. N., Cook, G. A., Decker, K. B., Vallotton, C. D., & Collaborative for Understanding the Pedagogy of Infant/toddler Development (CUPID). (2022). The role of practice-based experiences in undergraduates'

- infant/toddler caregiving competencies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(4), 540-553. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1954566>
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2015). Thinking differently about infants and toddlers: Exploring the reflections of future Australian early childhood teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 14, Article 7.
- Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. *Further Education Unit*.
- Grossman, P., Hammerness, K & ,McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hammad, N. (2017). Obstacles of field training in kindergarten departments at Shakra University from the perspective of female students and supervisors and ways to cope with them. (in Arabic) *College of Education Journal*, (22), 295-319.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/0022487111409415>
- Hover ,A. (2021). Candidates use video case analysis to examine teacher questioning strategies. *The New Educator*, 17(2), 141-156 .
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1783413>
- Hussein, I.; Al-Ghamdi, A.; & Ibrahim, H. (2022). The early-field experience for female kindergarten student teachers: Saudi Arabia. (in Arabic) *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences*, 23(1), 67 – 73.
- Janesick, V. J. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: History, issues, and reflections. *Qualitative inquiry*, 5(4), 505-524 . <https://doi.org/10.1177/107780049900500404>
- Joseph, G. E., & Brennan, C. (2013). Framing Quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 423-430. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0576-7>
- Kennedy, A. S., & Lees, A. T. (2016). Preparing undergraduate pre-service teachers through direct and video-based performance feedback and tiered supports in early Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 369-379. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0725-2>
- King Saud University.(1435 AH). *Bachelor's Degrees Academic Guide, College of Education*. (in Arabic) King Saud University.
- Kumar, A. R. (2022). Facilitating engagement with practice: using a practice-based course model for pre-service early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(3), 327-346. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1784322>

- La Paro, K. M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing teachers' classroom interactions: a description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 224-238. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.705809>
- Lee, J. S., Ginsburg, H. P., & Preston, M. D. (2009). Video interactions for teaching and learning (VITAL): analyzing videos online to learn to teach early childhood Mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 19-23. <https://doi.org/10.1177/183693910903400204>
- McLeod, R. H. (2020). Supporting preservice teachers to implement systematic instruction through video review, reflection, and performance feedback. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 337-343. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01001-y>
- Ministry of Education. (1439 AH). *Education and Saudi Vision 2030*. (in Arabic) Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbnx/saudi_vision2030_ar.pdf
- Ministry of Education. (2020). *The general framework for developing teacher preparation programs in Saudi universities*. Agency of the Ministry of Education for Planning and Development (in Arabic).
- Ministry of Education. (2021). *Public Universities*. (in Arabic) <https://moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.aspx>.
- Morsi, A. (2019). The effect of interaction between the type of instructional video in a flipped learning environment via smartphones and the learning style on the presentation production and achievement motivation of female students' teachers. (in Arabic) *Journal of Education Technology*, 29(8), 307- 451.
- Mukherji, P.; & Albon, D. (2019). *Research methods in early childhood: an introductory guide*. (in Arabic) Translated by Bashatah, Lina; & Alothman, Hanadi. (1st ed.). Riyadh: King Saud University Press.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*.Retrived from: <https://shorturl.at/ezQVW>
- National Transformation Program Document 2020. (n.d). *In the vision of the Kingdom of Saudi Arabia*. (in Arabic) Retrived from: <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Documents/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B7%D9%86%D9%8A.pdf>

- Önal A., (2019) An exploratory study on pre-service teachers' reflective reports of their video-recorded microteaching. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(3):806–830. <https://doi.org/10.17263/jlls.631520>
- Pickering, L. E., & Walsh, E. J. (2011). Using videoconferencing technology to enhance classroom observation methodology for the instruction of preservice early childhood professionals. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(3), 99-108. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784664>
- Regional Center for Quality and Excellence in Education. (2017). *The reality of teacher preparation in the Arab world*. (in Arabic)
- Ribaeus, K., Enochsson, A. B., & Hultman, A. L. (2022). Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 2-16. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1797956>
- Salah, A.; Jad, L.; Abdughaffar, H. (2016-February 2-4). Preparation of kindergarten teachers according to some of the Saudi universities quality standards (survey study). (in Arabic) [submitted paper] *In The Fifth Conference on Teacher Preparation: Teacher preparation and training in light of the development demands and developments of the times, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia*.
- Vartuli, S., Snider, K., & Holley, M. (2016). Making it real: a practice-based early childhood teacher education program. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 503-514. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0733-2>
- Vision 2030. (2019). *Document of Vision 2030*. Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. Retrived from: <https://www.vision2030.gov.sa/>
- Vision 2030. (2021). Vision 2030 Achievements. Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. <https://www.vision2030.gov.sa/>
- Wassef, S. (2015). Evaluation of the content of the kindergarten female teacher preparation program in light of the standards of the National Authority for Educational Quality Assurance and Accreditation. (in Arabic) *Scientific Journal of the College of Early Childhood Education*, 1(3), 1-41.
- Xiao, B., & Tobin, J. (2018). The use of video as a tool for reflection with preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 328-345. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1516705>