

خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي (دراسة نوعية تفسيرية في ضوء بناء المعنى)

Early Childhood Teachers' Experiences with School Accreditation (An Interpretive Qualitative Study Through the Lens of Meaning-Making)

إعداد:

الباحثة/ ابتهاج عبدالرحمن الحربي

طالبة ماجستير، قسم القياس والتقويم التربوي، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

Email: TU4725425@taibahu.edu.sa

الأستاذة الدكتورة/ مريم جمال الحارثي

أستاذ علم اجتماع التربية، قسم علم نفس التربية، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية

Email: mjharthy@taibahu.edu.sa

الملخص:

شهد الاعتماد المدرسي خلال السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بوصفه أحد الآليات الرئيسة لضمان جودة التعليم وتحسين مخرجاته، ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعد من أكثر المراحل التعليمية حساسية وتأثيرًا في نمو الطفل وتعلمه اللاحق. وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بتطبيق معايير الاعتماد داخل المؤسسات التعليمية، فإن معظم الدراسات السابقة ركزت على قياس مستوى تطبيق المعايير أو درجة توافرها باستخدام مناهج كمية، في حين لا تزال الخبرات المهنية والمعاني التي تبنيها المعلمات حول الاعتماد المدرسي محدودة تناول في الأدبيات التربوية، خاصة في سياق الطفولة المبكرة.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي تدرك بها معلمات الطفولة المبكرة الاعتماد المدرسي وتبين معانيه داخل سياق ممارساتهن المهنية اليومية، وفهم الخبرات المهنية والانفعالية المرتبطة بتطبيق متطلباته داخل البيئة التعليمية. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري، مستندة إلى إطار مفاهيمي يجمع بين نظرية بناء المعنى (Sensemaking Theory)، وأدبيات ضغط المساءلة التعليمية (Accountability Pressure)، ونظرية العبء الانفعالي (Emotional Labor Theory). وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع معلمات الطفولة المبكرة، ثم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي لاستخلاص الأنماط والمعاني المتكررة في خبرات المشاركات.

وتتوقع الدراسة أن تسهم في تقديم فهم أعمق للخبرات المهنية المرتبطة بالاعتماد المدرسي من منظور المعلمات، والكشف عن الكيفية التي تتفاعل بها متطلبات الجودة والمساءلة مع الممارسات التعليمية اليومية داخل بيئة الطفولة المبكرة. كما يُؤمل أن تسهم نتائجها في دعم صانعي القرار التربوي ومطوري برامج الجودة في تصميم ممارسات أكثر اتساقًا مع واقع المعلمات واحتياجاتهن المهنية.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد المدرسي، الطفولة المبكرة، خبرات المعلمات، بناء المعنى، البحث النوعي، المساءلة التعليمية، العبء الانفعالي.

Early Childhood Teachers' Experiences with School Accreditation (An Interpretive Qualitative Study Through the Lens of Meaning-Making)

Ebtihal Abdulrahman Alharbi

Master's Student, Department of Educational Measurement and Evaluation, College of Education,
Taibah University, Saudi Arabia

Dr. Maryam Jamal Alharthi

Professor of Sociology of Education, Department of Educational Psychology, Faculty of Education,
Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

In recent years, school accreditation has garnered increasing attention as a primary mechanism for ensuring educational quality and enhancing learning outcomes, particularly in early childhood education, which is considered one of the most critical and formative stages in children's development and subsequent learning. Despite the growing emphasis on implementing accreditation standards in educational institutions, most previous studies have focused on measuring the level of implementation and availability of accreditation standards using quantitative approaches. In contrast, teachers' professional experiences and the meanings they construct regarding school accreditation have received limited attention in the educational literature, particularly within the context of early childhood education.

This study aimed to explore how early childhood teachers perceive school accreditation, the meanings they attribute to it within the context of their daily professional practices, and the professional and emotional experiences associated with implementing its requirements within educational settings. The study adopted an interpretive qualitative approach, drawing on a conceptual framework that integrates Sensemaking Theory, the literature on accountability pressure, and Emotional Labor Theory. Data were collected through semi-structured interviews with early childhood teachers and analyzed using thematic analysis to identify recurring patterns and meanings reflected in the participants. The study is expected to provide a deeper understanding of teachers' professional experiences with school accreditation from their own perspectives and to reveal how quality assurance and accountability requirements interact with everyday educational practices in early childhood settings. The findings are also expected to support educational policymakers and quality assurance developers in designing accreditation practices that are more responsive to teachers' professional realities and needs.

Keywords: School Accreditation, Early Childhood, Teachers' Experiences, Meaning-Making, Qualitative Research, Educational Accountability, Emotional Labor

1. المقدمة:

شهدت الأنظمة التعليمية خلال العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بجودة التعليم، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم ومتطلبات اقتصاد المعرفة. ولم يعد دور المؤسسات التعليمية يقتصر على تقديم الخدمات التعليمية فحسب، بل أصبح من الضروري أن تُظهر كفاءتها وقدرتها على تحقيق نواتج تعلم قابلة للتحقق والتحسين المستمر. وفي هذا السياق، برز الاعتماد المدرسي بوصفه أحد الأطر التنظيمية التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية لضبط جودة الأداء والتحقق من مدى التزام المؤسسات التعليمية بمعايير محددة تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها (OECD, 2022).

وتتضاعف أهمية هذا التوجه في مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها الأسس المعرفية والاجتماعية والانفعالية للطفل، والتي تنعكس آثارها على مساره التعليمي لاحقًا. وتشير التقارير الدولية إلى أن الاستثمار في هذه المرحلة يُعد من أكثر الاستثمارات التعليمية أثرًا على المدى الطويل، لما يسهم به في تعزيز تكافؤ الفرص ودعم النمو الشامل للأطفال (UNICEF, 2024). كما ترتبط جودة برامج الطفولة المبكرة بوجود أنظمة واضحة لضمان الجودة تعتمد على معايير مهنية وآليات منظمة للتحقق من الالتزام بها، إلى جانب دعم التطوير المهني المستمر للمعلمات بوصفه أحد العوامل الرئيسية في تحسين الممارسات التربوية (OECD, 2021).

وفي ضوء هذا الاهتمام العالمي بجودة الطفولة المبكرة، حظي تطوير هذه المرحلة في المملكة العربية السعودية باهتمام متزايد في إطار رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى رفع جودة التعليم وتعزيز تنافسيته على المستويين الإقليمي والعالمي. وعلى الرغم من التوسع الملحوظ في خدمات الطفولة المبكرة خلال السنوات الأخيرة، تشير البيانات الرسمية إلى أن معدلات الالتحاق بهذه المرحلة لا تزال منخفضة نسبيًا مقارنة ببعض المعدلات العالمية، مما يبرز أهمية تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير هذه المرحلة وتحسين جودة مخرجاتها (الهيئة العامة للإحصاء، 2024). ويعكس ذلك أن التحدي لا يرتبط بالتوسع الكمي فقط، بل يمتد إلى تحقيق جودة نوعية في البيئة التعليمية، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى تبني أنظمة الاعتماد المدرسي بوصفها إطارًا داعمًا لتحسين جودة التعليم.

ومع تزايد الاهتمام بتطبيق أنظمة الاعتماد داخل مؤسسات الطفولة المبكرة، برزت أهمية فهم الكيفية التي تدرك بها المعلمات هذه الأنظمة وتفسرها في سياق عملهن اليومي. فعلى الرغم من أن الاعتماد المدرسي يقدم بوصفه إطارًا تنظيميًا لضمان الجودة، فإن تطبيقه داخل البيئة التعليمية لا يتم بصورة آلية، بل يمر عبر تفسيرات المعلمات وخبرائهن المهنية وتفاعلاتهن اليومية مع متطلبات العمل. ومن ثم فإن فهم الاعتماد المدرسي لا يقتصر على دراسة معايير وإجراءاته الرسمية، بل يمتد إلى استكشاف المعاني التي تبنيها المعلمات حوله، وكيف تنعكس هذه المعاني على ممارساتهن المهنية داخل الصفوف الدراسية (OECD, 2022).

وفي هذا السياق، لا تتشكل خبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي بمعزل عن السياق المهني الذي يعملن فيه، إذ قد تؤثر متطلبات التوثيق والمتابعة والمساءلة المرتبطة بالاعتماد في الكيفية التي يفسرن بها هذه الممارسات ويمنحنها معنى داخل واقعهن المهني. كما قد ترتبط هذه الخبرات بأبعاد انفعالية ومهنية متنوعة تتجاوز الجوانب الإجرائية المرتبطة بتطبيق المعايير. وقد أشارت دراسة أحمد (2023) إلى أن الضغوط المهنية المرتبطة ببيئة العمل وتعدد المهام تنعكس على استجابات معلمات الطفولة المبكرة وأساليب تعاملهن مع متطلبات العمل.

وقد انعكس هذا الاهتمام في عدد من الدراسات السابقة التي تناولت واقع تطبيق معايير الاعتماد داخل المؤسسات التعليمية. فقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى توافر متطلبات الاعتماد وتطبيق معاييرها، مع استمرار وجود تحديات مرتبطة بالإمكانات المادية وبرامج التدريب والتطوير المؤسسي (الهندي، 2024؛ المهوس والعمرى، 2026). كما أوضحت دراسات أخرى وجود ارتباط بين تصورات المعلمات وممارساتهن التدريسية داخل الصف (زايد، 2025).

وعلى الرغم من إسهام هذه الدراسات في وصف واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي والتحديات المرتبطة بها، فإن معظمها ركز على قياس مستوى التطبيق أو درجة توافر المعايير باستخدام مناهج وأدوات كمية. وفي المقابل، لا يزال من غير الواضح كيف تدرك معلمات الطفولة المبكرة الاعتماد المدرسي داخل سياق عملهم اليومي، وكيف يبنين معانيه في ظل متطلبات الجودة والمساءلة المهنية. كما أن الأدبيات الحالية لم تمنح اهتمامًا كافيًا للخبرات المهنية والانفعالية المصاحبة لتطبيق الاعتماد المدرسي من منظور المعلمات أنفسهن. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة نوعية تفسيرية تستكشف هذه الخبرات بوصفها ظاهرة معيشة تتشكل من خلال التفاعل بين متطلبات الاعتماد والسياق المهني الذي تعمل فيه المعلمات.

1.1. مشكلة البحث:

يمثل الاعتماد المدرسي إحدى الممارسات التنظيمية التي أصبحت حاضرة بصورة متزايدة في المؤسسات التعليمية المعاصرة بوصفها جزءًا من الجهود الرامية إلى ضمان الجودة وتحسين الأداء المؤسسي. وفي مرحلة الطفولة المبكرة، تتفاعل معلمات الروضة بصورة مباشرة ومستمرة مع متطلبات الاعتماد المدرسي وما يرتبط بها من عمليات توثيق وتقييم ومتابعة وتطوير للممارسات التعليمية. إلا أن هذه المتطلبات لا تُمارس بوصفها إجراءات تنظيمية مجردة، بل تُعاش من خلال الخبرات اليومية للمعلمات داخل بيئات العمل الواقعية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الأفراد لا يتعاملون مع السياسات والممارسات التنظيمية بوصفها تعليمات جاهزة للتنفيذ، وإنما يقومون بتفسيرها وإعادة بناء معانيها في ضوء خبراتهم المهنية وسياقات عملهم اليومية (Weick et al., 2005)؛ Spillane et al., 2002 ومن هذا المنطلق، فإن الاعتماد المدرسي لا يقتصر على كونه مجموعة من المعايير والإجراءات الرسمية، بل يمثل تجربة مهنية تتشكل معانيها من خلال التفاعل المستمر بين متطلبات الجودة والمساءلة من جهة، والخبرات المهنية والانفعالية للمعلمات من جهة أخرى.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن متطلبات العمل المرتبطة بالجودة والاعتماد قد ترتبط بخبرات مهنية وانفعالية متنوعة لدى المعلمين والمعلمات، وأن الضغوط المهنية المصاحبة لهذه المتطلبات قد تؤثر في الكيفية التي يتفاعلون بها مع ممارسات العمل اليومية (أحمد، 2023). وعلى الرغم من ذلك، فقد انشغلت معظم الدراسات التي تناولت الاعتماد المدرسي بقياس درجة تطبيق المعايير أو مستوى توافر متطلبات الجودة داخل المؤسسات التعليمية (الهندي، 2024؛ المهوس والعمرى، 2026)، كما ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين تصورات المعلمات وممارساتهن التدريسية (زايد، 2025)، في حين ظل الاهتمام محدودًا بفهم الخبرات المعاشة للمعلمات أنفسهن أثناء تعاملهن مع متطلبات الاعتماد المدرسي.

ومع اتساع تطبيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات الطفولة المبكرة، ما تزال المعرفة المتاحة حول خبرات المعلمات مع هذه الممارسات التنظيمية محدودة، خاصة فيما يتعلق بالمعاني التي يمنحها للاعتماد المدرسي، وكيفية تفسيرهن لمتطلباته داخل سياق العمل اليومي، والكيفية التي تتشكل بها خبراتهن المهنية والانفعالية أثناء التفاعل مع متطلبات الجودة والمساءلة.

وانطلاقًا من ذلك، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى استكشاف خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي، وفهم المعاني التي يبنينها حول هذه التجربة المهنية، والكشف عن الكيفية التي يفسرن بها متطلبات الاعتماد ويتفاعلن معها داخل سياق ممارساتهن اليومية في بيئة الروضة.

2.1. أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

"كيف تبني معلمات الطفولة المبكرة معنى الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية داخل بيئة الروضة؟"

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. كيف تفسر معلمات الطفولة المبكرة متطلبات الاعتماد المدرسي داخل بيئة الروضة؟
2. ما طبيعة الخبرات التي تمر بها المعلمات أثناء تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي؟
3. كيف تشكل الخبرات المرتبطة بالاعتماد المدرسي ممارسات المعلمات داخل البيئة الصفية كما تدركها المعلمات أنفسهن؟
4. ما أبرز التحديات والفرص التي تتجلى في خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي؟

3.1. أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة المبكرة معنى الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية داخل بيئة الروضة. ولتحقيق هذا الهدف تسعى الدراسة إلى:

1. فهم الكيفية التي تفسر بها معلمات الطفولة المبكرة متطلبات الاعتماد المدرسي داخل بيئة الروضة .
2. التعرف على طبيعة الخبرات المهنية والانفعالية المرتبطة بتطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي .
3. استكشاف الكيفية التي تشكل بها الخبرات المرتبطة بالاعتماد المدرسي ممارسات المعلمات داخل البيئة الصفية .
4. الكشف عن أبرز التحديات والفرص التي تتجلى في خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي.

4.1. أهمية البحث:

1.4.1. الأهمية العلمية:

تتبع الأهمية العلمية للدراسة الحالية من تركيزها على استكشاف خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي، وفهم المعاني التي يبنينها حول هذه التجربة المهنية في سياق عملهن اليومي داخل بيئة الروضة. كما تسعى الدراسة إلى تقديم فهم أعمق للكيفية التي تفسر بها المعلمات متطلبات الاعتماد المدرسي وتتفاعلن معها في ضوء خبراتهن المهنية والانفعالية، بما يساهم في الكشف عن الأبعاد الإنسانية والتنظيمية المرتبطة بهذه الممارسات داخل البيئة التعليمية.

كما تساهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية المتعلقة بالاعتماد المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال تبني منظور نوعي تفسيري يركز على الخبرات المعاشة للمعلمات، وهو منظور لا يزال محدود الحضور في الدراسات العربية التي تناولت الاعتماد المدرسي. كذلك قد تدعم نتائج الدراسة التوجهات البحثية المعاصرة التي تؤكد أهمية فهم تجارب الفاعلين التربويين ومعانيهم بوصفها جزءاً أساساً من فهم الممارسات التعليمية وتطويرها.

2.4.1. الأهمية العملية:

تبرز الأهمية العملية للدراسة الحالية في إمكانية الاستفادة من نتائجها عند تطوير آليات تطبيق الاعتماد المدرسي بما يتناسب مع طبيعة العمل في مؤسسات الطفولة المبكرة، وبما يراعي الخبرات المهنية للمعلمات والتحديات التي يواجهنها في الميدان التربوي. كما قد تساهم نتائج الدراسة في دعم صناع القرار التربوي والقائمين على برامج الجودة والاعتماد من خلال تقديم فهم أعمق لتجارب المعلمات وتفاعلن مع متطلبات الاعتماد المدرسي داخل البيئة التعليمية.

كذلك يمكن أن تساهم الدراسة في تصميم برامج تدريبية وتطويرية أكثر ارتباطاً باحتياجات معلمات الطفولة المبكرة، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي بصورة أكثر اتساقاً مع واقع الممارسة المهنية. كما قد تساعد نتائج الدراسة في التعرف على التحديات والفرص التي تتجلى في خبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي، بما يدعم تطوير بيانات تعليمية أكثر دعماً واستجابة لاحتياجات العاملين في مرحلة الطفولة المبكرة.

5.1. التعريف بمصطلحات البحث:

- الاعتماد المدرسي

التعريف النظري: يشير الاعتماد المدرسي إلى عملية تقييم منظمة تهدف إلى التحقق من مدى التزام المؤسسات التعليمية بمعايير جودة محددة، من خلال التقييم الداخلي والخارجي، بما يسهم في تحسين الأداء وضمان جودة مخرجات التعليم (OECD, 2022).
التعريف الإجرائي: يُقصد بالاعتماد المدرسي في هذه الدراسة الخبرات والمعاني التي تبنيها معلمات الطفولة المبكرة حول متطلبات الاعتماد المدرسي وممارساته، كما تعبر عنها المشاركات أثناء المقابلات النوعية

- خبرات المعلمات

التعريف النظري: تشير خبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي هي البناء المعرفي والنفسي والاجتماعي والتنموي الناتج عن تفاعل المعلمات المستمر مع معايير الاعتماد المدرسي وإجراءات التقييم والتطوير داخل المدرسة، بما في ذلك فهم المعايير، وتشكيل الهوية المهنية، وتعلم وتحسين الممارسات وفق مبادئ الحوكمة والشفافية والمساءلة والجودة المؤسسية (OECD, 2020).
التعريف الإجرائي: يُقصد بخبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي في هذه الدراسة الكيفية التي تفسر بها معلمات الطفولة المبكرة متطلبات الاعتماد المدرسي وتمنحها معنى في ضوء تجاربهن المهنية اليومية، كما تظهر في أوصافهن وتأملاتهن وخبراتهم التي يشاركن بها أثناء المقابلات النوعية.

- الممارسات التعليمية

التعريف النظري: تشير الممارسات التعليمية إلى مجموعة الأساليب والاستراتيجيات التي يوظفها المعلم داخل الصف لتنظيم عملية التعلم وتعزيز تفاعل المتعلمين، والتي تتضمن ممارسات منظمة، وممارسات متمحورة حول المتعلم، وأنشطة تنشيط التفكير (OECD, 2012، ص. 9-11).

التعريف الإجرائي: يُقصد بخبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي في هذه الدراسة الكيفية التي تفسر بها معلمات الطفولة المبكرة متطلبات الاعتماد المدرسي وتمنحها معنى في ضوء تجاربهن المهنية اليومية، كما تظهر في أوصافهن وتأملاتهن وخبراتهم التي يشاركن بها أثناء المقابلات النوعية.

- مرحلة الطفولة المبكرة

التعريف النظري: تشير مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة التي تسبق التعليم الابتدائي، والتي تُعد فترة حاسمة في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي والانفعالي، وتشكل أساس التعلم اللاحق (UNICEF, 2024).

التعريف الإجرائي: يقصد بمرحلة الطفولة المبكرة في هذه الدراسة المؤسسات التعليمية المخصصة للأطفال في المرحلة السابقة للتعليم الابتدائي والتي تعمل فيها المعلمات المشاركات في الدراسة.

6.1. حدود البحث:

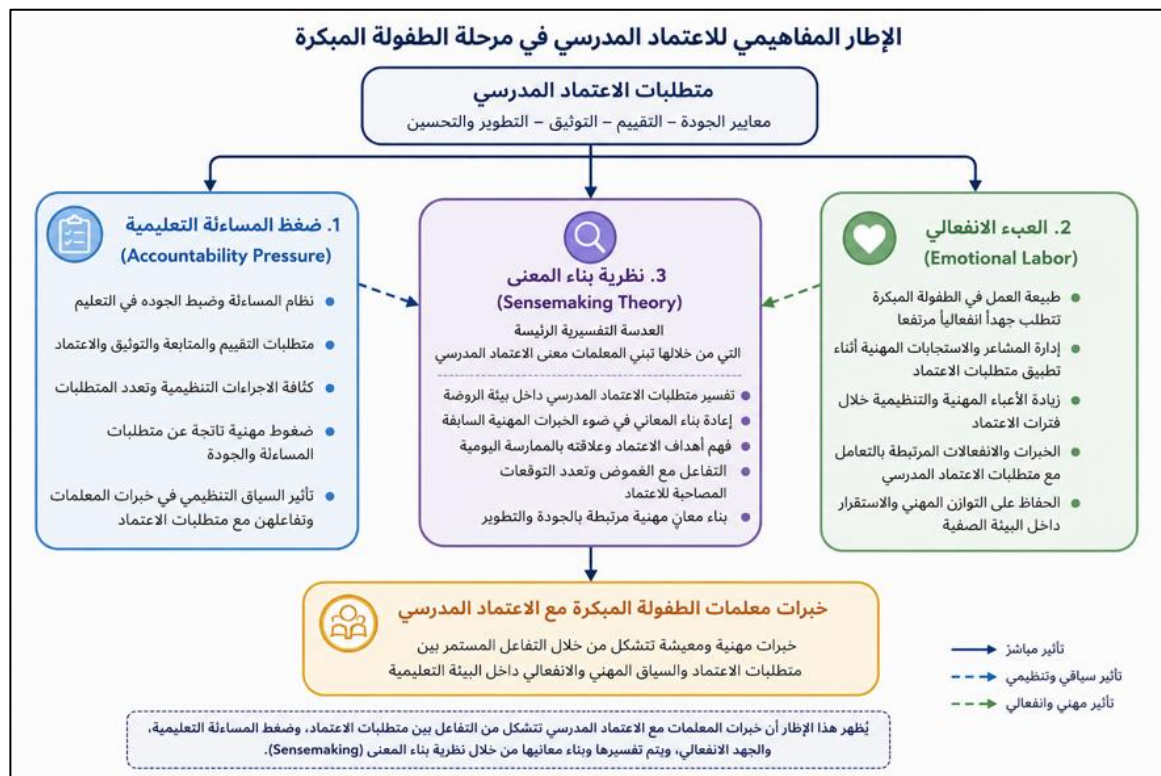
تم اختيار المشاركات في هذه الدراسة بصورة قصدية، بما ينسجم مع طبيعة الدراسة النوعية وأهدافها التفسيرية، وذلك لضمان امتلاك المشاركات خبرة مباشرة في التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي وخبراته المرتبطة به داخل مرحلة الطفولة المبكرة. وقد شملت الدراسة ثلاث معلمات يعملن في مرحلة الطفولة المبكرة خلال فترة تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي في المدينة المنورة.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار المفاهيمي:

تتعلق هذه الدراسة من إطار مفاهيمي تفسيري يتمحور حول نظرية بناء المعنى (Sensemaking Theory) بوصفها العدسة النظرية الرئيسية لفهم خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي، مع الاستفادة من أدبيات ضغط المساءلة التعليمية (Accountability Pressure) ونظرية العبء الانفعالي (Emotional Labor Theory) بوصفهما إطارين مساندين لتفسير السياقات المهنية والانفعالية المرتبطة بهذه الخبرات. ويهدف هذا التكامل إلى فهم الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة المبكرة معاني الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية والانفعالية، وكيف يفسرن متطلباته ويتفاعلن معها داخل البيئة التعليمية.

ويُبين الشكل (1) الإطار المفاهيمي للدراسة، ويوضح العلاقة بين متطلبات الاعتماد المدرسي والسياق التنظيمي والضغوط المهنية، وكيف تتفاعل هذه العوامل مع تفسيرات المعلمات وخبراتهن المهنية والانفعالية داخل البيئة الصفية.



شكل (1): الإطار المفاهيمي للاعتماد المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة

- نظرية بناء المعنى (Sensemaking)

تفترض نظرية بناء المعنى أن الأفراد لا يتلقون الأحداث أو الممارسات التنظيمية بصورة سلبية، بل يقومون بتفسيرها وإعادة بنائها في ضوء خبراتهم السابقة والسياق المهني الذي يعملون فيه. وتُعد فترات تطبيق الاعتماد المدرسي من السياقات التي تتسم بالغموض وتعدد التوقعات وتسارع المتطلبات، مما يجعلها بيئة غنية بعمليات التفسير وإعادة الفهم.

وفي هذا السياق، لا تُختزل ممارسات الاعتماد المدرسي في كونها إجراءات تنظيمية فقط، بل تتحول إلى خبرات مهنية تبني المعلمات من خلالها معانيهن وتفسيراتهن لطبيعة الاعتماد وأهدافه ومتطلباته وعلاقته بممارساتهن اليومية داخل البيئة الصفية. وعليه، تنظر الدراسة إلى الاعتماد المدرسي بوصفه ممارسة تُعاد صياغة معانيها من خلال التفاعل والخبرة والسياق المهني اليومي.

- ضغط المساءلة (Accountability Pressure)

يُعد الاعتماد المدرسي أحد أنظمة المساءلة التعليمية التي تهدف إلى ضبط الجودة والتحقق من التزام المؤسسات التعليمية بمعايير محددة. إلا أن متطلبات التقييم والمتابعة المرتبطة بالاعتماد قد تسهم في تشكيل بيئة عمل ضاغطة داخل المؤسسة التعليمية، خاصة في ظل كثافة المتطلبات التنظيمية والتوثيقية المرتبطة بعمليات الجودة.

وفي هذا الإطار، تساعد أدبيات ضغط المساءلة التعليمية في تفسير الكيفية التي قد تسهم بها متطلبات الاعتماد في تشكيل ضغوط مهنية تؤثر في الممارسات اليومية للمعلمات، وفي طريقة تفاعلهن مع متطلبات العمل داخل البيئة الصفية. ومن هنا، تنظر الدراسة إلى خبرات المعلمات بوصفها متأثرة بسياق تنظيمي أوسع يرتبط بأنظمة الجودة والمساءلة التعليمية.

- نظرية العبء الانفعالي (Emotional Labor)

تُعد مهنة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من المهن التي تتطلب جهداً انفعالياً مرتفعاً، نظراً لطبيعة التفاعل المستمر مع الأطفال ومتطلبات الحفاظ على بيئة تعليمية مستقرة وآمنة. وخلال فترات تطبيق الاعتماد المدرسي، قد تتزايد الأعباء المهنية والتنظيمية، مما يضاعف الجهد الانفعالي الذي تبذله المعلمة للحفاظ على توازنها المهني أثناء أداء مهامها اليومية.

وتساعد نظرية العبء الانفعالي في تفسير الكيفية التي تدير بها المعلمات مشاعرهن واستجاباتهن النفسية أثناء التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي، وكيف قد تنعكس هذه الضغوط على شعورهن بالاستقرار المهني وعلى طبيعة أدائهن داخل البيئة الصفية.

- التكامل بين الركائز التفسيرية:

ينطلق الإطار المفاهيمي للدراسة من أن الاعتماد المدرسي لا يُمارس بوصفه مجموعة من الإجراءات التنظيمية فقط، بل بوصفه تجربة مهنية تعيشها المعلمات داخل سياق العمل اليومي في الروضة. ففي ظل متطلبات الجودة والمتابعة المرتبطة بالاعتماد، قد تواجه المعلمات ضغوطاً مهنية مرتبطة بالمساءلة والتنظيم، الأمر الذي يدفعهن إلى تفسير هذه الممارسات وإعطائهن معاني ترتبط بخبراتهم المهنية وطبيعة عملهن داخل البيئة التعليمية.

وفي هذا السياق تساعد نظرية بناء المعنى في فهم الكيفية التي تبني بها المعلمات معاني الاعتماد المدرسي وتفسر متطلباته في ضوء خبراتهن المهنية اليومية، بينما تسهم أدبيات ضغط المساءلة التعليمية في تفسير الضغوط التنظيمية والمهنية المصاحبة لتطبيق متطلبات الجودة. كما تتيج نظرية العبء الانفعالي فهم الخبرات والانفعالات المرتبطة بالتعامل مع هذه المتطلبات داخل البيئة التعليمية.

ومن خلال هذا التكامل، تنظر الدراسة إلى خبرات معلمات الطفولة المبكرة بوصفها خبرات مهنية ومعيشة تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين متطلبات الاعتماد والسياق المهني والانفعالي الذي تعمل فيه المعلمات داخل البيئة التعليمية.

2.2. مراجعة الأدبيات:

تم تنظيم الدراسات السابقة في هذه الدراسة ضمن محورين رئيسيين؛ يتمثل الأول في الدراسات التي تناولت الاعتماد المدرسي وخبرات العاملين في المؤسسات التعليمية، في حين يتمثل المحور الثاني في الدراسات التي تناولت الخبرات المهنية والانفعالية للمعلمات في البيئات التربوية. وقد رتبت الدراسات ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث؛ بهدف تتبع تطور تناول الموضوع، وتحليل أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات، وتوضيح موقع الدراسة الحالية ضمن الأدبيات التربوية ذات الصلة.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات المتعلقة بالاعتماد المدرسي ركزت على مستوى تطبيق المعايير ومتطلبات الجودة، فقد اتجهت بعض الدراسات التربوية إلى استكشاف الكيفية التي يفسر بها المعلمون والعاملون في المؤسسات التعليمية السياسات والمبادرات التنظيمية من منظور بناء المعنى (Sensemaking). فقد أوضحت دراسة Spillane et al. (2002) أن تطبيق السياسات التعليمية

يمر عبر عمليات تفسير وإعادة بناء للمعنى يقوم بها العاملون في الميدان التربوي. كما بينت دراسة (Coburn 2001) أن استجابات المعلمين للسياسات التعليمية تتشكل من خلال المعاني التي يبنونها حول تلك السياسات داخل سياقاتهم المهنية. وأشارت Coburn (2004) إلى أن متطلبات الإصلاح والجودة لا تُنقل إلى الممارسات الصفية بصورة مباشرة، بل يعاد تشكيلها في ضوء الخبرات المهنية والسياقات التنظيمية. كذلك أكدت (Coburn and Woulfin 2012) أن عمليات بناء المعنى تمثل آلية تفسيرية أساسية لفهم تفاعل العاملين في المؤسسات التعليمية مع متطلبات الإصلاح والتطوير.

وتبرز أهمية هذه الدراسات في تأكيدها أن فهم السياسات والممارسات التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية يتطلب الانتقال من التركيز على التطبيق الإجرائي إلى فهم المعاني التي يبنوها العاملون حول هذه الممارسات، وهو ما يمثل المنطلق النظري الذي تستند إليه الدراسة الحالية في استكشاف خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي.

1.2.2. الدراسات التي تناولت الاعتماد المدرسي والممارسات المرتبطة به في سياق الطفولة المبكرة

تشير الأدبيات إلى أن تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المؤسسات التعليمية يساهم في تعزيز جودة الأداء وتحسين بعض الجوانب التنظيمية والتعليمية، إلا أن ذلك قد يرتبط أيضاً بوجود تحديات مهنية وتنظيمية تواجه العاملين داخل البيئة التعليمية. وفي هذا السياق، هدفت دراسة الهندي (2024) إلى التعرف على مدى توافر متطلبات الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة الخرج في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من المديرات والمعلمات، وبلغ عدد الاستجابات (111) استجابة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى توافر متطلبات الاعتماد المدرسي، في حين برزت بعض الصعوبات المرتبطة بضعف الإمكانيات المادية والوسائل التعليمية، إضافة إلى الحاجة إلى تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد داخل المؤسسات التعليمية.

كما هدفت دراسة المهوس والعمرى (2026) إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأهلي بمحافظة الخبر. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة بلغت (136) من قادة المدارس ووكلائها. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تطبيق معايير الاعتماد المدرسي، مع وجود حاجة إلى تعزيز برامج التدريب المتخصصة في التطوير المؤسسي والجودة الشاملة لدعم تطبيق معايير الاعتماد داخل المؤسسات التعليمية.

ومن جانب آخر، اهتمت بعض الدراسات بفهم العلاقة بين التفسيرات المهنية للمعلمات وممارساتهن التدريسية داخل الصف، انطلاقاً من أن المعاني التي تبنيها المعلمات حول الممارسات التعليمية قد ترتبط بالكيفية التي تمارس بها هذه الممارسات داخل البيئة الصفية. وفي هذا السياق، هدفت دراسة زايد (2025) إلى استكشاف تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، وعلاقة تلك التصورات بممارساتهن التدريسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة بلغت (121) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تصورات المعلمات وممارساتهن التدريسية داخل الصف.

وعلى الرغم من إسهام هذه الدراسات في تقديم صورة عن واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي وبعض الجوانب المرتبطة به داخل المؤسسات التعليمية، فإن معظمها اعتمد على أدوات القياس الكمي، وركز بصورة أكبر على الجوانب التنظيمية ومستوى تطبيق المعايير، دون التعمق في فهم الكيفية التي تبني بها المعلمات معاني الاعتماد المدرسي وتفسر متطلباته داخل سياقاتهن المهني اليومي. كما ظل الاهتمام محدوداً باستكشاف الأبعاد المهنية والانفعالية المرتبطة بخبرات المعلمات أثناء التفاعل مع متطلبات الجودة والاعتماد داخل البيئة الصفية.

وفي ضوء ذلك، تبرز أهمية الدراسة الحالية في تبني مدخل نوعي تفسيري يساهم في استكشاف الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة

المبكرة معنى الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهم المهنية داخل بيئة الروضة، بوصفه تجربة مهنية معيشة تتشكل من خلال التفاعل اليومي مع متطلبات الجودة والمساءلة داخل البيئة التعليمية، وهو ما يصعب الإحاطة به من خلال أدوات القياس الكمي وحدها.

2.2.2. الدراسات التي تناولت الخبرات المهنية والانفعالية للمعلمات في البيئات التربوية:

اتجهت بعض الدراسات العربية إلى تناول خبرات معلمات الطفولة المبكرة واستجاباتهن المهنية والنفسية داخل البيئات التربوية، مع التركيز على الضغوط المهنية وأساليب التعامل معها في سياق العمل التعليمي. وتشير هذه الدراسات إلى أن طبيعة العمل في مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط بمتطلبات مهنية وانفعالية قد تؤثر في استقرار المعلمات وأدائهن داخل البيئة الصفية.

وفي هذا السياق، أشارت دراسة أحمد (2023) إلى أن معلمات الطفولة المبكرة يواجهن ضغوطاً مهنية متعددة ترتبط ببيئة العمل والتغيرات التنظيمية المصاحبة للعمل التربوي، خاصة خلال فترة جائحة كورونا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن، واستخدمت مقياس أساليب مواجهة الضغوط المهنية على عينة بلغت (102) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة بمحافظة القاهرة. وأظهرت النتائج اعتماد المعلمات على عدد من أساليب المواجهة الإيجابية، مثل تحمل المسؤولية والتعامل الفعال مع المشكلات والدعم الاجتماعي، في مقابل ظهور بعض الأساليب السلبية كالإنكار ولوم الذات. كما أوضحت النتائج أن الضغوط المهنية قد تنعكس على التوازن النفسي والانفعالي للمعلمات وعلى قدرتهن على التكيف مع متطلبات العمل داخل البيئة التعليمية.

ومن جانب آخر، تناولت دراسة النغموش (2024) أثر الحوافز المادية والمعنوية على الرضا الوظيفي لدى العاملات في قطاع الطفولة المبكرة بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة بلغت (185) معلمة. وأظهرت النتائج أن الحوافز المادية والمعنوية تؤدي دوراً مهماً في تعزيز الرضا الوظيفي والاستقرار المهني لدى المعلمات، كما أشارت إلى أن ضعف الحوافز وعدم مناسبة الأجور قد يؤثران سلباً في الرغبة في الاستمرار بالعمل وفي الشعور بالاستقرار النفسي والمهني، بما يعكس ارتباط الخبرات المهنية بالسياق التنظيمي والإداري داخل البيئة التربوية.

وعلى الرغم من إسهام هذه الدراسات في إبراز الجوانب المهنية والانفعالية المرتبطة بعمل معلمات الطفولة المبكرة، فإنها اعتمدت بصورة رئيسة على أدوات القياس الكمي، وركزت على قياس المتغيرات وتصنيفها إحصائياً، دون التعمق في فهم الخبرات المعاشة للمعلمات أو تفسير الكيفية التي يبنين ويفسرن من خلالها المعاني المرتبطة بتجاربهن المهنية داخل السياق التربوي اليومي. كما ظل الاهتمام محدوداً باستكشاف هذه الخبرات في سياق الاعتماد المدرسي ومتطلبات الجودة داخل البيئة التعليمية.

وفي ضوء ذلك، تبرز أهمية الدراسة الحالية في تبني مدخل نوعي تفسيري يساهم في استكشاف خبرات معلمات الطفولة المبكرة المهنية والانفعالية في ارتباطها بالاعتماد المدرسي، من خلال فهم الكيفية التي تبني بها المعلمات معاني هذه الممارسات وتفسرها داخل السياق الواقعي للعمل التربوي.

وتمثل الدراسة الحالية إضافة نوعية في مجال الاعتماد المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال تبني مقاربة تفسيرية تنتقل من التركيز على قياس مستوى تطبيق المعايير أو التحديات التنظيمية إلى استكشاف الخبرات المهنية والانفعالية لمعلمات الطفولة المبكرة داخل البيئة التعليمية.

وعلى الرغم من إسهام الدراسات السابقة في فهم واقع تطبيق الاعتماد المدرسي والجوانب المهنية والانفعالية المرتبطة بعمل معلمات الطفولة المبكرة، فإن المعرفة المتاحة ما تزال محدودة فيما يتعلق بالكيفية التي تبني بها المعلمات معاني الاعتماد المدرسي داخل سياق عملهن اليومي، وكيف تتشكل خبراتهن المهنية والانفعالية أثناء التفاعل مع متطلبات الجودة والمساءلة. كما أن الأدبيات العربية لم تمنح اهتماماً كافياً للاعتماد المدرسي بوصفه تجربة مهنية معيشة من منظور معلمات الطفولة المبكرة أنفسهن.

ومن ثم، لا تتمثل الفجوة البحثية في محدودية الدراسات النوعية فحسب، بل في محدودية الفهم التفسيري للمعاني والخبرات المرتبطة بالاعتماد المدرسي داخل السياق الواقعي لعمل المعلم. وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة المبكرة معنى الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية، وفهم طبيعة هذه الخبرات، وكيفية انعكاسها على ممارساتهن المهنية، إلى جانب الكشف عن أبرز التحديات والفرص التي تتجلى في تجربتهن مع الاعتماد المدرسي داخل بيئة الروضة.

3. منهجية البحث:

تعتمد هذه الدراسة تصميمًا بحثيًا نوعيًا مستندًا إلى المدخل التفسيري، والذي يتسق مع هدف الدراسة المتمثل في استكشاف خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي، وفهم الكيفية التي يبنين بها معاني هذه الممارسات في سياق عملهن اليومي داخل بيئة الروضة. وبدلاً من التركيز على قياس مستوى تطبيق معايير الاعتماد أو تحديد العلاقات بين المتغيرات، تسعى الدراسة إلى فهم الخبرات المعاشة للمعلمات، والكشف عن التفسيرات والمعاني التي يضيفنها على متطلبات الاعتماد المدرسي في ضوء خبراتهن المهنية والانفعالية وسياقات عملهن التنظيمية، بما يساهم في بناء فهم أعمق لهذه الظاهرة في سياقها الواقعي.

1.3. الافتراضات الفلسفية / Philosophical Assumptions

ترتكز هذه الدراسة على افتراضات فلسفية تنظر إلى خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي بوصفها خبرات اجتماعية ومهنية تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين المعلمات ومتطلبات العمل والسياق التنظيمي الذي يعملن فيه. ومن هذا المنطلق، لا يُنظر إلى الاعتماد المدرسي بوصفه مجموعة من الإجراءات الموضوعية الثابتة، بل بوصفه تجربة مهنية تُبنى معانيها وتفسيراتها من خلال الخبرات اليومية للمعلمات داخل البيئة التعليمية. ومن الناحية المعرفية، تتبنى الدراسة موقفاً تفسيرياً يركز على فهم المعاني التي تبنيها المشاركات حول خبراتهن المرتبطة بالاعتماد المدرسي، من خلال الاقتراب من وجهات نظرهن وتفسيرها في سياقها الواقعي.

أما من الناحية القيمية، فتستند الدراسة إلى احترام خبرات المشاركات وإعطائهن مساحة للتعبير عن تجاربهن المهنية بصورة تعكس واقعهن اليومي، مع الالتزام بالشفافية والاعتبارات الأخلاقية المرتبطة بجمع البيانات وتحليلها. ومن الناحية المنهجية، تعتمد الدراسة على المدخل التفسيري النوعي الذي يسعى إلى فهم الخبرات المعاشة لمعلمات الطفولة المبكرة، والكشف عن الكيفية التي تتشكل بها المعاني المرتبطة بممارسات الاعتماد المدرسي من خلال التفاعل المستمر بين المعلمة وسياقها المهني داخل البيئة التربوية.

2.3. تصميم البحث / Research Design: Interpretive Qualitative Design

اعتمدت الدراسة التصميم النوعي التفسيري (Interpretive Qualitative Design)، لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية التي تسعى إلى استكشاف الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة المبكرة معاني الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية داخل بيئة الروضة. ويتيح هذا التصميم فهماً عميقاً للتفسيرات والمعاني التي تطورها المعلمات تجاه متطلبات الاعتماد المدرسي، من خلال التركيز على خبراتهن المهنية والانفعالية في سياقها الواقعي، بدلاً من الاقتصار على وصف الإجراءات التنظيمية أو قياس مستوى تطبيقها.

كما يتسق هذا التصميم مع التوجه التفسيري للدراسة ومع نظرية بناء المعنى (Sensemaking)، التي تنظر إلى الأفراد بوصفهم فاعلين يقومون بتفسير الأحداث والممارسات التنظيمية وإضفاء المعاني عليها في ضوء خبراتهم السابقة وسياقات عملهم اليومية. وانطلاقاً من ذلك، سعت الدراسة إلى فهم الكيفية التي تفسر بها المعلمات متطلبات الاعتماد المدرسي، والمعاني التي يبنينها حول هذه التجربة المهنية، وكيف تنعكس هذه المعاني على ممارساتهن داخل البيئة التعليمية.

واعتماداً على هذا التوجه، تم التعامل مع عملية التحليل بوصفها عملية تفسيرية تهدف إلى الكشف عن الأنماط والمعاني المشتركة في خبرات المشاركات، من خلال القراءة المتكررة للمقابلات، والتأمل المستمر في أقوال المشاركات، وتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، بما يساهم في بناء فهم أعمق لخبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي.

3.3. معايير اختيار المشاركين / Participant Selection Criteria

تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة بصورة قصدية، بما ينسجم مع طبيعة الدراسة النوعية وأهدافها التفسيرية، وذلك لضمان امتلاك المشاركين خبرة مباشرة في التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي وخبراته المرتبطة به داخل مرحلة الطفولة المبكرة. وقد شملت الدراسة ثلاث معلمات يعملن في مرحلة الطفولة المبكرة خلال فترة تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي في المدينة المنورة.

وروعي عند اختيار المشاركين أن تكون لديهن خبرة فعلية في التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي، بما يشمل الممارسات المرتبطة بالتوثيق، والتقويم، والمتابعة، والممارسات التعليمية داخل البيئة الصفية. كما استندت كفاية العينة إلى قدرة المشاركين على تقديم بيانات ثرية ومتعمقة تسهم في فهم الظاهرة المدروسة، انسجاماً مع التوجه النوعي التفسيري الذي يركز على عمق الفهم وتنوع الخبرات أكثر من التركيز على التمثيل العددي أو التعميم الإحصائي. وعليه، تم اختيار المشاركين بناءً على ملائمة خبراتهم لأهداف الدراسة وقدرتهم على تقديم أوصاف وتفسيرات تعكس خبراتهم المهنية المرتبطة بالاعتماد المدرسي.

وللحفاظ على خصوصية المشاركين، تم استخدام أسماء مستعارة في جميع مراحل جمع البيانات وتحليلها وعرض النتائج، مع حذف أي معلومات قد تسهم في الكشف عن هوياتهن أو جهات عملهن. كما يوضح الجدول (1) معلومات عامة حول المشاركين، بما يشمل خبراتهم المهنية وسياق عملهن المرتبط بتطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي، بما يساعد في وضع التفسيرات والنتائج ضمن سياقها المهني المرتبط بخبرات المعلمات داخل بيئة الطفولة المبكرة.

الجدول (1): ملفات تعريف المشاركين وأنماط المشاركة

الاسم المستعار	طبيعة الخبرة المهنية	الخبرة السابقة في الاعتماد المدرسي	مستوى التفاعل مع متطلبات الاعتماد	الأنماط البارزة في الخبرة
منال	معلمة طفولة مبكرة	مرتفعة 19 سنة	تفاعل مرتفع	الاهتمام بالتوثيق، وتنوع الاستراتيجيات التعليمية، والتحول التدريجي في النظرة نحو الاعتماد
غادة	معلمة طفولة مبكرة	متوسطة سنتان	تفاعل متحفظ	الاعتماد على الفهم الذاتي والبحث الفردي لفهم متطلبات الاعتماد
صالحة	معلمة طفولة مبكرة	مرتفعة 4 سنوات	تفاعل عميق	إعادة تفسير الاعتماد بوصفه عملية تطويرية بعد تجربة التطبيق الفعلية

استند حجم العينة في هذه الدراسة إلى طبيعة البحث النوعي التفسيري، الذي يهدف إلى الوصول إلى فهم متعمق للمعاني والتفسيرات التي يبينها المشاركون حول خبراتهم المهنية في سياقها الواقعي. وفي هذا النوع من الدراسات، لا يتحدد حجم العينة بناءً على اعتبارات التمثيل الإحصائي، وإنما على قدرة المشاركين على تقديم بيانات ثرية ومفصلة تسهم في فهم الظاهرة المدروسة بصورة معمقة.

وانطلاقاً من ذلك، اقتصرَت الدراسة الحالية على ثلاث معلمات من معلمات الطفولة المبكرة ممن امتلكن خبرة مباشرة في التعامل مع متطلبات الاعتماد المدرسي، الأمر الذي أتاح الحصول على بيانات غنية ومتنوعة تتسق مع أهداف الدراسة وطبيعتها التفسيرية. وقد استندت ملائمة حجم العينة إلى ثراء البيانات وعمقها وقدرتها على تقديم فهم متعمق للكيفية التي تفسر بها المعلمات خبراتهم المرتبطة بالاعتماد المدرسي، أكثر من اعتمادها على الحجم العددي للمشاركات (Braun & Clarke, 2021).

كما يتوافق هذا التوجه مع مبادئ المعاينة القصدية في البحوث النوعية، والتي تركز على اختيار المشاركين القادرين على تقديم معلومات ثرية وذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة، بما يسهم في بناء فهم أعمق للظاهرة محل البحث (Patton, 2015).

تم الحصول على موافقة المشاركات قبل البدء في جمع البيانات، بما يشمل الموافقة على التسجيل الصوتي للمقابلات واستخدام البيانات لأغراض البحث العلمي. كما تم توضيح هدف الدراسة للمشاركات، وإبلاغهن بحقهن في الانسحاب من الدراسة في أي مرحلة قبل تحليل البيانات دون أي تبعات.

ولتعزيز موثوقية الدراسة (Trustworthiness)، تمت مراجعة المقابلات والنصوص بصورة متكررة للتأكد من دقة تمثيل المعاني المرتبطة بخبرات المشاركات وسياقاتهن المهنية. كما روعي التأمل الذاتي للباحثين (Reflexivity) خلال مراحل التحليل من خلال المراجعة المستمرة للتفسيرات والانتباه إلى الافتراضات الشخصية عند قراءة البيانات وتفسيرها.

4.3. تحليل البيانات / Data Analysis

تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق منهجية Braun and Clarke (2021)، بوصفه أحد الأساليب النوعية الملائمة لاستكشاف الأنماط والمعاني المشتركة داخل البيانات النوعية. وقد بدأت عملية التحليل بالقراءة المتكررة لنصوص المقابلات بهدف الإلمام بالبيانات والانغماس فيها، تلا ذلك توليد الرموز الأولية (Initial Codes) المرتبطة بخبرات المشاركات وتفسيراتهن للاعتماد المدرسي. وبعد ذلك جرى تجميع الرموز المتقاربة في موضوعات أولية، ثم مراجعتها وتنقيحها بصورة متكررة للتأكد من اتساقها مع البيانات، وصولاً إلى بناء الثيمات الرئيسة والثيمات الفرعية التي تعكس الأنماط والمعاني المشتركة في خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي.

وقد اتسمت عملية التحليل بالطابع التفسيري، حيث لم تقتصر على وصف ما ورد في المقابلات، بل سعت إلى فهم الكيفية التي تبني بها المشاركات معاني الاعتماد المدرسي وتفسر متطلباته في ضوء خبراتهن المهنية والانفعالية وسياقات عملهن اليومية. وأسهم ذلك في تطوير ثيمات تفسيرية تعكس الأبعاد المختلفة لخبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي داخل مرحلة الطفولة المبكرة.

ويوضح الشكل (2) مراحل تحليل البيانات وفق التحليل الموضوعي، بدءاً من الإلمام بالبيانات والقراءة المتكررة للمقابلات، مروراً بتوليد الرموز الأولية، والبحث عن الموضوعات ومراجعتها وتنقيحها، وانتهاءً بتحديد الثيمات الرئيسة وتسميتها وصياغة التقرير النهائي للنتائج.



الشكل (2) مراحل تحليل البيانات وفق التحليل الموضوعي

4. النتائج والمناقشة / Findings and Discussion

الثيم الأول: بناء معنى الاعتماد المدرسي

يركز هذا الثيم على الكيفية التي بنت بها معلمات الطفولة المبكرة معنى الاعتماد المدرسي ومتطلباته، وكيف تشكل هذا المعنى بصورة تدريجية من خلال الخبرة المهنية اليومية داخل البيئة المدرسية. وقد أظهرت المقابلات أن تصورات المعلمات للاعتماد المدرسي لم تكن ثابتة أو موحدة منذ البداية، بل مرت بعملية مستمرة من التفسير وإعادة التفسير مع تزايد الانخراط في متطلبات الاعتماد وممارساته. وتشير البيانات إلى أن المعلمات لم يتعاملن مع الاعتماد المدرسي بوصفه مفهوماً جاهزاً وواضحاً، وإنما قمن ببناء معانيه تدريجياً في ضوء خبراتهن المهنية وتفاعلاتهن اليومية داخل البيئة المدرسية.

أظهرت النتائج أن بداية تطبيق الاعتماد المدرسي ارتبطت لدى بعض المعلمات بحالة من الغموض وعدم وضوح المطلوب، حيث تلقت المشاركات توجيهات إجرائية مرتبطة بالتنفيذ دون وجود شرح كافٍ يساعدهن على بناء معنى أوضح للاعتماد المدرسي وأهدافه. توضح منال ذلك بقولها:

"بلغتنا المديرية، طبعاً كان فيه غموض، ما احنا عارفين، فيه تخبط كثير. قالت حالياً بس ادخلوا المنصة ونعبي الاستبيانات. المنصة في موقع التقويم او التقويم الذاتي. او هيئة التقويم، هو رابط رسلوه لنا، التقويم الذاتي."

تشير هذه النتيجة إلى أن المعنى الأولي للاعتماد المدرسي لم يتشكل لدى بعض المعلمات من خلال فهم أهدافه التطويرية أو ارتباطه بجودة التعليم، بل من خلال ما ارتبط به من إجراءات تنظيمية ومتطلبات تنفيذية. ومن منظور نظرية بناء المعنى (Sensemaking)، فإن المعلمات حاولن تفسير الموقف الجديد وفهمه اعتماداً على المعلومات المحدودة المتاحة لهن والخبرات التي مررن بها أثناء التطبيق، الأمر الذي أسهم في تشكل تصورات أولية اتسمت بالغموض والتركيز على الجوانب الإجرائية أكثر من الجوانب التربوية أو التطويرية.

كما يظهر من تركيز التوجيه على "المنصة" و"الاستبيانات" أن المعنى الأولي الذي بُني حول الاعتماد المدرسي تشكل أساساً حول الجوانب التنظيمية والإجرائية، مما قد يفسر لماذا ربطت بعض المعلمات الاعتماد بالأعمال الإدارية أكثر من ربطه بالممارسات الصفية أو جودة التعلم داخل الروضة.

ويظهر هذا المعنى أيضاً في تجربة عادة، عندما قالت:

"أنا كان عندي إنه وش قاعدة تقول المديرية، فكانت تقول: إحنا نبغى الاعتماد. قالت خلاص أنا ما راح أكلمكم عنه، أنتم روحوا للبيت ابحثوا، وأبغاكم تجيبون لي الاعتماد لهذه المدرسة. يعني حتى ما كلفت نفسها تقول إيش نبغى مننا. فحتى كنا نطلب يعني بعدين لما، لما بحثنا وعرفنا إيش هو الاعتماد وإيش يتطلب مننا، قلنا لها أنا والبنات اللي معي، نبغى مثلاً كراسي للفصل، نبغى أمن وسلامة، نبغى أشياء زي كذا، لا ما، ما في شي، أنت، أنت سوي، أنت سوي، أنت حطي، أنت جيبي، دبري نفسك."

تكشف تجربة عادة أن عملية بناء معنى الاعتماد المدرسي لم تعتمد فقط على التوجيهات الرسمية، بل تأثرت أيضاً بدرجة الدعم المؤسسي المتاح للمعلمات. فعندما يكون التوجيه محدوداً أو غير واضح، تميل المعلمات إلى البحث الذاتي وتطوير تفسيراتهن الخاصة لماهية الاعتماد ومتطلباته. ويعكس ذلك أحد الافتراضات الأساسية في نظرية بناء المعنى، التي ترى أن الأفراد لا يستقبلون السياسات والممارسات التنظيمية بصورة مباشرة، وإنما يعيدون تفسيرها وبناء معانيها في ضوء خبراتهم السابقة والسياقات التنظيمية التي يعملون فيها.

وعلى الرغم من أن كلتا المشاركتين تحدثتا عن الغموض، إلا أن تجربة عادة بدت مرتبطة بحالة من التخبط التنظيمي داخل المدرسة، بينما ارتبطت تجربة منال بمحاولة البحث الفردي وصناعة الفهم الذاتي. ويشير ذلك إلى أن المعنى الذي بُني حول الاعتماد المدرسي

لم يكن متطابقاً لدى جميع المعلمات، بل تشكل بطرق مختلفة وفق السياق المهني الذي عايشته كل مشاركة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات المرتبطة ببناء المعنى في المؤسسات التعليمية، والتي تؤكد أن استجابات العاملين للسياسات والمبادرات التنظيمية لا تتشكل من خلال التعليمات الرسمية وحدها، بل من خلال عمليات تفسير مستمرة تتأثر بالسياق المهني والخبرات السابقة والدعم التنظيمي المتاح. ومن ثم، يبدو أن بناء معنى الاعتماد المدرسي لدى المعلمات كان عملية تدريجية تشكلت من خلال الممارسة اليومية أكثر من كونه ناتجاً عن فهم مسبق أو موحد لمتطلبات الاعتماد وأهدافه.

الثيم الثاني: التعايش مع متطلبات المساءلة والضغط التنظيمي

يركز هذا الثيم على الضغوط المهنية والتنظيمية التي صاحبت تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي، وكيف انعكست هذه المتطلبات على الخبرات اليومية لمعلمات الطفولة المبكرة داخل البيئة التعليمية. وقد أظهرت البيانات أن المعلمات لم تربطن الضغوط بالممارسات التعليمية أو التفاعل مع الأطفال بقدر ما ربطتها بمتطلبات المساءلة والتوثيق والمتابعة المستمرة المصاحبة للاعتماد المدرسي. وتشير النتائج إلى أن هذه المتطلبات أسهمت في إعادة تشكيل تجربة العمل اليومية للمعلمات من خلال زيادة الأعباء التنظيمية ومتطلبات الإثبات والتوثيق، الأمر الذي انعكس على إدراكهن لطبيعة العمل المهني خلال فترة الاعتماد.

الثيم الفرعي: عبء التوثيق والمتطلبات

أظهرت النتائج أن التوثيق كان من أكثر الجوانب التي ارتبطت في خبرات المعلمات بالشعور بزيادة العبء المهني، خاصة مع تعدد الملفات والشواهد والمتطلبات المرتبطة بالاعتماد المدرسي.

توضح منال ذلك بقولها:

"في شي جديد السنة هذي برضو توثيق الأعمال والأنشطة، ملف الشواهد، ملف الإنجاز، في الروضة سجل الملاحظة، في منصة مدرستي مهارات وتوثيق."

وتشير هذه النتيجة إلى أن التوثيق لم يُدرك بوصفه إجراءً منفصلاً عن الممارسة المهنية، بل بوصفه جزءاً متداخلاً مع مختلف جوانب العمل اليومي داخل الروضة. كما توحى كثرة المتطلبات التي أشارت إليها المشاركة بأن التوثيق أصبح ممارسة مستمرة تتطلب وقتاً وجهداً إضافيين يتجاوزان حدود التخطيط والتنفيذ التعليمي المعتاد. ومن ثم، لم يكن العبء مرتبطاً بوجود مهمة واحدة محددة، بل بتراكم مجموعة من المتطلبات التنظيمية التي أصبحت جزءاً من الروتين المهني اليومي للمعلمة. ويظهر هذا العبء بصورة أكثر وضوحاً في قولها:

"والله شغل من التصوير، أنا ماني حق التصوير الصراحة، لي كم سنة والله حتى عيالي ما أصورهم، بس مركزين على التصوير يعني أكثر شي، أنا أكتفي بشاهد، شاهدين للموضوع خلاص يعني والله مو يومياً أصور."

تكشف هذه النتيجة عن تحول مهم في إدراك بعض المعلمات لمتطلبات الاعتماد المدرسي، حيث بدا أن قيمة الممارسة التعليمية أصبحت مرتبطة بدرجة توثيقها وإثباتها أكثر من ارتباطها بالفعل التعليمي ذاته. ولا يعكس ذلك رفضاً للتوثيق أو الاعتراض على أهميته، وإنما يعكس شعوراً بأن متطلبات الإثبات المستمر قد أصبحت في بعض الأحيان أكثر حضوراً من الممارسة التعليمية نفسها. ويشير ذلك إلى الكيفية التي يمكن أن تؤثر بها أنظمة المساءلة والجودة في إعادة تشكيل أولويات العمل اليومي داخل البيئة التعليمية. ويبدو أن هذا التوسع في التوثيق أسهم في تشكيل معنى الاعتماد المدرسي لدى بعض المعلمات بوصفه عملية تتطلب المحافظة المستمرة على الأدلة والشواهد التي تثبت جودة الأداء، وهو ما قد يفسر إحساسهن بتزايد العبء الإداري مقارنة بما اعتدن عليه سابقاً داخل الروضة.

ويظهر هذا المعنى أيضاً في تجربة عادة عندما قالت:

"هذا كثرة أعباء إدارية وتوثيق، إنني أنا مطالبة بأوراق ومطالبة بتوثيق إلكتروني، يعني أنا يا خلوني إلكتروني يا خلوني ورقي." وتوحي تجربة عادة بأن مصدر الضغط لم يكن حجم العمل فقط، وإنما أيضاً غموض آليات التنفيذ وتداخل المتطلبات. فازدواجية التوثيق بين النماذج الورقية والإلكترونية أسهمت في شعور المعلمة بتكرار الجهد وتشتت الأولويات، وهو ما يعكس أهمية وضوح الإجراءات التنظيمية عند تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي داخل المؤسسات التعليمية. ويتسق ذلك مع نتائج دراسة الهندي (2024)، التي أشارت إلى وجود صعوبات مرتبطة بتطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي، من أبرزها كثرة المتطلبات التنظيمية والحاجة إلى متابعة مستمرة لمعايير الجودة والتوثيق داخل المؤسسات التعليمية.

وتشير هذه النتائج إلى أن التوثيق لم يُنظر إليه من قبل المشاركات بوصفه مجرد أداة لضمان الجودة، بل بوصفه أحد أبرز مصادر الضغط المهني المصاحبة لتطبيق الاعتماد المدرسي. كما تكشف أن خبرات المعلمات مع التوثيق تشكلت من خلال التفاعل اليومي مع متطلبات المساءلة والإثبات والمتابعة المستمرة، الأمر الذي أسهم في بناء تصورات متباينة حول الاعتماد المدرسي وطبيعته داخل البيئة التعليمية.

الثيم الفرعي: الضغط النفسي

أظهرت النتائج أن خبرات المعلمات مع الاعتماد المدرسي لم تقتصر على التعامل مع زيادة المهام التنظيمية فقط، بل امتدت لتؤثر على الحالة النفسية للمعلمات، خاصة مع الشعور المستمر بكثرة الأعمال المطلوبة وضغط الإنجاز والمتابعة. تقول صالحة:

"إلا والله، بنسبة كبيرة صراحة الأمانة انضغطت من ناحية المتطلبات الورقية والشواهد."

يعكس هذا الحديث خبرة مباشرة للضغط النفسي المرتبط بمتطلبات الاعتماد، حيث ربطت المشاركة شعورها بالضغط بكثرة الأعمال الورقية والشواهد المطلوبة بصورة مستمرة. كما يكشف استخدام عبارة "بنسبة كبيرة" عن أن الضغط لم يكن شعوراً عابراً أو محدوداً، بل تجربة واضحة أثرت على شعورها أثناء العمل.

وفي المقابل، عبرت منال عن هذا الضغط بطريقة مختلفة عندما قالت:

"ضغط بنسبة كبيرة. يعني زادت علينا المهام، التوثيق، التصوير، المتابعة، أشياء كثيرة صارت مطلوبة بشكل مستمر."

يرتبط الضغط هنا بتراكم المهام وتداخلها داخل اليوم الدراسي، حيث لا تشير المشاركة إلى مهمة واحدة بعينها، بل إلى شعور عام بزيادة المتطلبات واستمرارها بصورة متواصلة. كما يظهر من حديثها أن الضغط لم يكن ناتجاً عن التعامل مع الأطفال أو تنفيذ الأنشطة التعليمية، وإنما عن الجوانب التنظيمية المرتبطة بالتوثيق والمتابعة والإثبات المستمر للعمل.

وتبرز هذه النتيجة أن مصادر الضغط التي وصفتها المشاركات كانت مرتبطة بصورة أكبر بالمتطلبات التنظيمية والإدارية المصاحبة للاعتماد المدرسي مقارنة بالممارسات التعليمية المباشرة. ويشير ذلك إلى أن التحدي الرئيس لم يكن في أداء الدور التربوي ذاته، بل في التوفيق بين هذا الدور وبين متطلبات التوثيق والمتابعة والإثبات المستمرة المرتبطة بأنظمة الجودة والمساءلة.

وعلى الرغم من أن كلتا المشاركتين عبرتا عن الضغط النفسي، إلا أن صالحة ركزت بصورة أكبر على العبء الورقي والشواهد، بينما ربطت منال الضغط بتراكم المهام اليومية واستمرارها. ويشير ذلك إلى أن المعاني والخبرات الانفعالية المرتبطة بالاعتماد المدرسي لم تكن موحدة بين المعلمات، بل تشكلت بصورة مختلفة تبعاً لطبيعة المتطلبات والسياقات المهنية التي عايشتها كل مشارك.

وبصورة عامة، تكشف النتائج أن تجربة الاعتماد المدرسي لم تُعش من قبل المعلمات بوصفها تجربة تنظيمية فقط، بل بوصفها تجربة مهنية وانفعالية ارتبطت بمتطلبات مستمرة من المتابعة والتوثيق والمساءلة. ويتسق ذلك مع أدبيات ضغط المساءلة التعليمية

التي تشير إلى أن متطلبات الجودة قد تسهم في زيادة الأعباء المهنية عندما تُدرك بوصفها متطلبات إضافية فوق مسؤوليات العمل اليومية (أحمد، 2023). كما ينسجم مع نظرية العبء الانفعالي - Hochschild، التي تفسر الكيفية التي يبذل بها العاملون في المهن الإنسانية جهدًا مستمرًا للحفاظ على توازنهم المهني والانفعالي في ظل الضغوط التنظيمية المتزايدة.

الثيم الثالث: الممارسة المهنية داخل الصف في ظل الاعتماد المدرسي

يركز هذا الثيم على الكيفية التي انعكست بها المعاني التي بنتها المعلمات حول الاعتماد المدرسي على ممارساتهن التعليمية داخل الصف، وكيف تفاعلت هذه المعاني مع خبراتهن المهنية اليومية أثناء العمل مع الأطفال. وقد أظهرت البيانات أن استجابات المعلمات لم تكن متشابهة؛ إذ رأت بعض المشاركات أن الاعتماد لم يغير ممارساتهن الأساسية داخل الصف، في حين ربطت أخريات بين الاعتماد وبين زيادة الاهتمام بتنويع الاستراتيجيات التعليمية وتعزيز التفاعل داخل البيئة الصفية.

الثيم الفرعي: ثبات الممارسة التعليمية

أظهرت النتائج أن بعض المعلمات لم يبينن معنى الاعتماد المدرسي بوصفه عاملاً يفرض تغييرًا جذريًا في طريقة التدريس، بل رأين أن الممارسات التعليمية التي يطبقنها كانت موجودة قبل تطبيق الاعتماد. توضح عادة ذلك بقولها:

"ما أغير شي، أمشي صراحة على التخطيط اللي أنا مسويته لأنه إحنا أكيد في استراتيجيات في كل حصة، لكل مادة، في طريقة تدريس مختلفة تمامًا، في أنشطة مختلفة تمامًا."

يعكس حديث عادة ثقة واضحة تجاه ممارساتها الصفية، حيث لا تبدو المعلمة وكأنها ترى الاعتماد نقطة تحول كاملة في أسلوب التدريس، بل تعتبر أن التخطيط والاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد عليها كانت قائمة بالفعل داخل الصف قبل تطبيق الاعتماد. كما يوحي حديثها بأن المعنى الذي أضفته على الاعتماد المدرسي لم يرتبط بإحداث تغيير جذري في الممارسة، بقدر ما ارتبط بإعادة تأكيد قيمة ممارسات مهنية كانت تؤمن بأهميتها أصلًا.

ويظهر من تأكدها على وجود "استراتيجيات في كل حصة" و"أنشطة مختلفة" أن المعلمة تربط جودة التدريس بالتنوع والتفاعل المستمر مع الأطفال، وليس فقط بالاستجابة لمتطلبات التقييم أو الزيارة. كما يعكس حديثها نوعًا من الهوية المهنية المستقرة، حيث ترى أن ممارستها التعليمية قائمة على أسس واضحة حتى دون وجود الاعتماد المدرسي.

وفي الوقت نفسه، لا يعني ثبات الممارسة رفض الاعتماد أو التقليل من أهميته، بل يكشف أن بعض المعلمات تعاملن معه بوصفه إطارًا تنظيميًا يدعم ممارسات موجودة بالفعل، أكثر من كونه عملية تفرض إعادة بناء كاملة لطرق التدريس داخل الصف.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الممارسات الصفية لا تتشكل بصورة منفصلة عن المعاني التي تبنيها المعلمات حول التدريس والممارسة المهنية، وأن طريقة تفاعلهن مع الاعتماد المدرسي ترتبط بالكيفية التي يفسرن بها هذه الممارسة داخل سياقهن المهني، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة زايد (2025) حول العلاقة بين تصورات معلمات الطفولة المبكرة وممارساتهن التدريسية داخل البيئة الصفية.

الثيم الفرعي: تنوع الاستراتيجيات التعليمية

في المقابل، أظهرت النتائج توجه بعض المعلمات إلى تنويع الاستراتيجيات التعليمية داخل الصف، بما يعكس اهتمامًا أكبر بتعزيز التفاعل ومشاركة الأطفال أثناء عملية التعلم.

تقول منال: "استخدم استراتيجيات لتعليم الأطفال، تقريبًا، لازم أستخدم في اليوم استراتيجية، استراتيجيتين مع الأطفال."

يكشف هذا الحديث عن المعنى الذي تبنيه المعلمة حول أهمية التنوع في الممارسات التعليمية داخل بيئة الطفولة المبكرة، حيث لا تنظر إلى التعليم بوصفه عملية ثابتة، بل تجربة تحتاج إلى التجديد المستمر بما يتناسب مع طبيعة الأطفال واحتياجاتهم. كما تعكس عبارة "لازم أستخدم" شعورًا بالالتزام المهني تجاه تطبيق استراتيجيات متنوعة بصورة يومية داخل الصف.

ويتضح نوع هذه الاستراتيجيات بصورة أكبر في قولها:

"شيء باستمرار نستخدمه، نستخدم صيد النحل، استراتيجية من أنا، استراتيجية التعلم باللعب، التعلم التعاوني."

يعكس هذا الاقتباس اعتماد المعلمة على ممارسات تعليمية تفاعلية تجعل الطفل أكثر اندماجًا ومشاركة داخل عملية التعلم، بدلًا من الاقتصار على الأساليب التقليدية القائمة على التلقين. كما يوحي حديثها بأن معنى الممارسة الصفية الجيدة يرتبط لديها بقدرة المعلمة على خلق بيئة تعليمية نشطة ومحفزة للأطفال.

وعلى خلاف عادة التي رأت أن ممارساتها التعليمية مستقرة قبل الاعتماد، بدت منال أكثر ارتباطًا بفكرة التنوع المستمر في الاستراتيجيات التعليمية، حيث ربطت جودة التدريس بالتجديد وزيادة التفاعل داخل الصف. ويكشف ذلك عن اختلاف الطريقة التي تبني بها المعلمات معنى "الممارسة الجيدة"؛ فبينما ارتبطت لدى بعضهن بالاستقرار والثقة في الخبرة السابقة، ارتبطت لدى أخريات بالتطوير المستمر وتنوع الأساليب التعليمية.

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة الهندي (2024) من ارتباط تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالممارسات التعليمية وجودة البيئة الصفية، بما يدعم تحسين خبرات التعلم داخل مرحلة الطفولة المبكرة.

الثيم الرابع: إعادة بناء معنى الاعتماد المدرسي

يركز هذا الثيم على الكيفية التي انعكست بها المعاني التي بنتها المعلمات حول الاعتماد المدرسي على ممارساتهن المهنية داخل الصف، وكيف تفاعلت هذه المعاني مع خبراتهن التعليمية اليومية أثناء العمل مع الأطفال. وقد أظهرت البيانات تباينًا في استجابات المعلمات؛ إذ رأت بعض المشاركات أن الاعتماد المدرسي لم يغير ممارساتهن الأساسية داخل الصف، في حين ربطت أخريات بين الاعتماد وبين تعزيز التنوع في الاستراتيجيات التعليمية وزيادة التفاعل داخل البيئة الصفية. توضح منال ذلك بقولها:

"إننا اللي كان واصل لنا إن هو عملية ترصد، وإنه لازم كذا، وإنهم يتبحثن ويتمحصون في كل حاجة، ويسألون الأطفال لكن طلع ان عملية التقويم جدًا مهمه هي هدفها إنها توجد عملية التعلم لا أكثر ولا أقل."

كما تشير صالحة إلى معنى مشابه عندما قالت:

"بالنسبة لي أنا موضوع التقويم الخارجي ترى جدًا بسيط، بس إننا من لما كنا نسمع من الأشخاص الثانيين عقدناه وصعبناه، إننا

اللي كان واصل لنا إن هو عملية ترصد، وإنه لازم كذا، وإنهم يتبحثن ويتمحصون في كل حاجة."

تكشف أقوال المشاركتين أن المعنى الأولي الذي بُني حول الاعتماد المدرسي تشكل في البداية بوصفه تجربة قائمة على الرصد والتمحيص أكثر من كونه ممارسة تطويرية، وهو ما يعكس حالة من القلق والترقب تجاه الزيارة الاعتمادية. كما توحى هذه المعاني الأولية بأن معنى الاعتماد المدرسي لم يتشكل من خلال تجربة مباشرة، بل من خلال ما كان يُداول بين المعلمات حول الزيارات والتقويم، الأمر الذي أسهم في بناء صورة ذهنية يغلب عليها التخوف والمبالغة في تصور طبيعة الاعتماد.

وتظهر خبرات المشاركتين أن المعنى المرتبط بالاعتماد المدرسي أعيد بناؤه تدريجيًا في ضوء الممارسة الفعلية؛ إذ بدأت كل منهما في إعادة تفسير الاعتماد بعد خوض التجربة الواقعية داخل الروضة. ففي حين ركزت صالحة على أن جزءًا من الخوف كان ناتجًا عن "تعقيد" المعلمات للتجربة قبل خوضها فعليًا، بدت منال أكثر تركيزًا على التحول من بناء معنى للاعتماد بوصفه عملية تفنيش إلى إعادة تفسيره بوصفه وسيلة لتحسين التعلم وتجويد الممارسة الصفية. ويظهر هذا التحول بصورة أوضح في قول منال:

"أنا متفائلة في خير، متفائلة بالاعتماد." ثم أضافت: "هو مو هدف، يعني إحنا نشي عليه لما نعمل واشتغل، أنا مو هدف في أخذ الاعتماد، هو رحلة تطوير صراحة. يعني مو هدف في أنا أشتغل فيه، إذا راح الاعتماد خلاص أشيل الشيء هذا، أنا ما كان هدف في الاعتماد، أنا كان هدف في إني أنا أكون عطائي ورحلتي مع طفلي مستمرة."

يعكس هذا الحديث انتقالاً تدريجياً في المعنى الذي أضفته المعلمة على الاعتماد المدرسي؛ من التوجس المرتبط بالتقييم إلى اعتباره عملية تطوير مستمرة ترتبط بتحسين البيئة التعليمية وجودة التعلم. كما تكشف عبارة "رحلة تطوير" أن المعلمة لم تعد ترى الاعتماد حدثاً مؤقتاً مرتبطاً بالزيارة فقط، بل عملية مستمرة لإعادة تحسين الممارسة المهنية داخل الروضة.

تشير هذه النتائج إلى أن المعاني التي تبنيها المعلمات حول الاعتماد المدرسي لا تتشكل بصورة ثابتة منذ البداية، بل يُعاد بناؤها تدريجياً من خلال الممارسة اليومية والتفاعل المباشر مع الواقع المدرسي. ففي البداية ارتبط الاعتماد بالخوف من التقييم والرقابة، ثم بدأ يرتبط تدريجياً بتحسين البيئة الصفية وتطوير تعلم الأطفال، وهو ما يعكس تحولاً في الطريقة التي أصبحت المعلمات ينظرن بها إلى الاعتماد ودورهن المهني داخله.

ويتسق ذلك مع نظرية بناء المعنى لـ Karl E. Weick، التي ترى أن الأفراد يعيدون تفسير الممارسات الجديدة من خلال الخبرة والتفاعل مع السياق التنظيمي، حيث يتغير المعنى تدريجياً كلما ازداد الانخراط المباشر في التجربة الواقعية. ويمثل هذا التحول مثلاً واضحاً لعملية بناء المعنى كما وصفها Weick، حيث أعادت المشاركات تفسير الاعتماد المدرسي في ضوء خبراتهن المباشرة، وانتقل المعنى من كونه مرتبطاً بالمراقبة والتقييم إلى كونه مرتبطاً بالتطوير المهني وتحسين تعلم الأطفال.

تكشف الثيمات الرئيسة في هذه الدراسة أن المعاني التي بنتها معلمات الطفولة المبكرة حول الاعتماد المدرسي لا ترتبط بالجوانب الإجرائية فقط، بل تتشكل من خلال خبرات مهنية وتنظيمية وانفعالية تعيشها المعلمات داخل البيئة التعليمية. وقد أظهرت النتائج أن المعنى الذي أضفي على الاعتماد المدرسي لم يكن ثابتاً منذ البداية، بل أعيد بناؤه تدريجياً من خلال الممارسة اليومية والتفاعل المباشر مع متطلبات الاعتماد داخل الصف. فبعض المشاركات بدأن التجربة بمعانٍ اتسمت بالغموض أو التخوف، ثم أعادت المشاركات تفسير الاعتماد المدرسي بوصفه ممارسة ترتبط بتحسين جودة التعلم وتطوير الممارسات التعليمية، وهو ما ينسجم مع نظرية بناء المعنى التي تؤكد أن المعاني تتشكل وتتغير من خلال الخبرة والتفاعل داخل السياق المهني.

كما أوضحت النتائج أن المعلمات لم يتفاعلا مع متطلبات الاعتماد المدرسي بالطريقة نفسها، بل اختلفت المعاني التي تبنيها حول هذه المتطلبات تبعاً لخبراتهم المهنية وطبيعة بيئة العمل داخل الروضة. وفي الوقت نفسه، برزت ضغوط مهنية وتنظيمية ارتبطت بمتطلبات الجودة والمتابعة والتوثيق، بما يتفق مع أدبيات ضغط المسألة التعليمية. كذلك كشفت النتائج عن خبرات انفعالية صاحبت محاولة المعلمات التكيف مع هذه المتطلبات والحفاظ على استقرار أدائهن المهني داخل الصف، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء نظرية اللعب الانفعالي. ومن ثم، تشير النتائج إلى أن خبرة الاعتماد المدرسي لدى معلمات الطفولة المبكرة تمثل تجربة مهنية معيشة تتداخل فيها عمليات بناء المعنى مع متطلبات المسألة والخبرات الانفعالية المرتبطة بالممارسة اليومية.

5. ملخص نتائج البحث:

توصلت هذه الدراسة إلى استكشاف الكيفية التي تبني بها معلمات الطفولة المبكرة معنى الاعتماد المدرسي من خلال خبراتهن المهنية داخل البيئة التعليمية. واستناداً إلى نظرية بناء المعنى، وأدبيات ضغط المسألة التعليمية، ونظرية اللعب الانفعالي، كشفت النتائج أن خبرة المعلمات مع الاعتماد المدرسي لا تقتصر على الجوانب التنظيمية أو الإجرائية، بل تتشكل من خلال تفاعل مستمر بين الخبرات المهنية، والضغوط التنظيمية، والخبرات الانفعالية، والمعاني التي تبنيها المعلمات تجاه متطلبات الاعتماد داخل البيئة التعليمية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أربعة ثيمات مترابطة تمثلت في: بناء معنى الاعتماد المدرسي، والتعايش مع متطلبات المساءلة والضغط التنظيمي، والممارسة المهنية داخل الصف في ظل الاعتماد المدرسي، والتحول في معنى الاعتماد المدرسي. وتشير هذه الثيمات إلى أن خبرة معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي ليست خبرة موحدة أو ثابتة، بل تتشكل بصورة تدريجية من خلال التفاعل بين الخبرة المهنية ومتطلبات البيئة التنظيمية وطبيعة الدعم والتوجيه داخل المؤسسة التعليمية.

كما أوضحت النتائج أن المعلمات بدأت بناء فهمهن للاعتماد المدرسي من خلال معاني اتسمت في بعض الأحيان بالغموض والتركيز على المتطلبات الإجرائية، قبل أن يُعاد تشكيل هذا الفهم تدريجيًا عبر الممارسة الفعلية والتفاعل المباشر مع متطلبات الاعتماد. وفي الوقت نفسه، كشفت النتائج أن متطلبات التوثيق والمتابعة والمساءلة مثلت مصدرًا مهمًا للضغط المهني والانفعالي لدى بعض المشاركات، في حين ارتبطت الممارسة المهنية داخل الصف بتفسيرات المعلمات الخاصة لمعنى الجودة والممارسة التعليمية الجيدة، أكثر من ارتباطها المباشر بمتطلبات الاعتماد ذاتها.

وتبرز إحدى أهم نتائج الدراسة في الكشف عن التحول التدريجي في معنى الاعتماد المدرسي لدى بعض المعلمات؛ حيث انتقل من كونه ممارسة مرتبطة بالمتابعة والتقييم والرقابة إلى كونه فرصة للتطوير المهني وتحسين جودة التعلم داخل البيئة الصفية. ويعكس هذا التحول ما تؤكد عليه نظرية بناء المعنى من أن الأفراد يعيدون تفسير الممارسات التنظيمية في ضوء خبراتهم المباشرة وتفاعلهم المستمر مع السياق المهني الذي يعملون فيه.

ويسهم الإطار التفسيري للدراسة الحالية في تقديم فهم أعمق للاعتماد المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال دمج منظور بناء المعنى بالسياقات التنظيمية والانفعالية المرتبطة بالممارسة المهنية. كما يوفر هذا الإطار عدسة تفسيرية تساعد على فهم الاعتماد المدرسي بوصفه خبرة مهنية تتشكل عبر التفاعل اليومي داخل البيئة التعليمية، وليس مجرد مجموعة من الإجراءات التنظيمية الثابتة. وعلى الرغم من أن العينة كانت محدودة ومقيدة بسياق مهني محدد، فإنها أتاحت فهمًا معمقًا للخبرات التي عايشتها المشاركات، وأسهمت في الكشف عن أبعاد مهنية وتنظيمية وانفعالية قد لا تظهر من خلال الدراسات الكمية التي تركز على قياس مستوى تطبيق المعايير أو درجة توافرها.

6. المقترحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بأهمية تعزيز برامج التهيئة والتطوير المهني المقدمة لمعلمات الطفولة المبكرة قبل وأثناء تطبيق الاعتماد المدرسي، بما يساهم في بناء فهم أعمق لفلسفة الاعتماد وأهدافه، ويعزز إدراك المعلمات لدوره بوصفه مدخلًا لتطوير الممارسات التعليمية وتحسين جودة التعلم، بما ينعكس إيجابًا على خبراتهن المهنية داخل البيئة التعليمية.

كما توصي الدراسة بمراجعة آليات تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي داخل مؤسسات الطفولة المبكرة، بما يحقق التوازن بين متطلبات الجودة ومتطلبات الممارسة التعليمية اليومية، مع العمل على الحد من الأعباء التنظيمية والتوثيقية غير الضرورية، وتوفير الدعم المهني المستمر للمعلمات خلال مراحل تطبيق الاعتماد، بما يساهم في تعزيز جودة الممارسات التعليمية، والحد من الضغوط المهنية والانفعالية التي قد تصاحب تطبيق متطلبات الاعتماد المدرسي.

وتقترح الدراسة مستقبلًا إجراء بحوث نوعية تستكشف خبرات معلمات الطفولة المبكرة مع الاعتماد المدرسي في سياقات تعليمية متنوعة، ودراسة الكيفية التي تتشكل بها المعاني المرتبطة بالاعتماد عبر مراحل مختلفة من الخبرة المهنية. كما يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية أثر برامج التطوير المهني والسياسات التعليمية والتقويم الخارجي في تشكيل المعاني التي يبنها المعلمون والمعلمات حول الاعتماد المدرسي وتطورها بمرور الوقت.

7. المصادر والمراجع:

1.7. المصادر والمراجع العربية:

أحمد، وسام إبراهيم. (2023). أساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. دراسات تربوية واجتماعية، 29(فبراير)، 30-101.

العتيبي، سارة حامد. (2024). معايير الاعتماد المدرسي في ضوء خبرات بعض الدول المتميزة وسبل الاستفادة منها في الاعتماد المدرسي في السعودية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 37، 18-35.

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.37.2024.517>

المهوس، فارس محمد، والعمرى، علي حسن. (2026). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في مجال الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأهلي بمحافظة الخبر. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 6(16)، 419-454.

النجموش، منيرة سامي إبراهيم. (2024). تأثير سياسة الحوافز على الرضا الوظيفي للعاملين: دراسة تطبيقية على قطاع الطفولة المبكرة في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 6(61).

الهندي، زهراء عبدالله. (2024). مدى توافر متطلبات الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة الخرج في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 5(60)، 104-152.

زايد، سهام محمد السيد. (2025). تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهاراتي القراءة والكتابة وعلاقتها بممارستهن التدريسية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 44، 88-130.

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.44.2025.624>

2.7. المراجع والمصادر الإنجليزية:

- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing
- OECD. (2020). *Raising the quality of initial teacher education and support for early career teachers in Kazakhstan*. OECD Education Policy Perspectives. <https://doi.org/10.1787/68c45a81-en>
- OECD. (2022). *Quality assurance and improvement in the early education and care sector*. OECD Publishing
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431
- UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNICEF & UNESCO

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. Sage Publications

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. Organization Science, 16(4), 409–421

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الباحثة/ ابتهاج عبدالرحمن الحربي، الأستاذة الدكتورة/ مريم جمال الحارثي، المجلة
الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: <https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v8.88.6>