معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ رباب طه علي طه يونس

أستاذ مساعد . قسم رياض الاطفال . بكلية العلوم والآداب بالقريات

جامعة الجوف

المجلد (٧١) العدد (الثالث) الجزء (الثالث)(أ) يوليو/ ٢٠١٨م

الملخص:

هدفت الدراسة معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال الحكومية بمحافظات (الإسكندرية – القاهرة – أسيوط) وبلغت عينة الدراسة (٩٣٥) معلمة تم توزيعهن وفق متغيرات (المؤهل – المحافظة – الخبرة)، وأسفرت النتائج عن توافر معوقات التنمية المهنية المادية بدرجة مرتفعة، بينما جاءت المعوقات الخاصة ببرامج التنمية المهنية والمعوقات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال بدرجة متوسطة، وكذلك المعوقات الإدارية جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت درجة الموافقة على السبل المقترحة للتغلب على برامج التنمية المهنية بدرجة مرتفعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المحافظة فيما يتعلق بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية، ووجدت فروق في استجابات العينة فيما يتعلق بالمعوقات تعزى لمتغير المحافظة لصالح محافظة الإسكندرية، ووجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل لصالح المؤهل التربوي ولمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة الأعلى.

Kindergarten Teachers Professional Development Obstacles and Methods of Overcoming from their Viewpoints in the Light of some Variables

Abstract:

The current study aimed to identify the obstacles of professional development among kindergarten teachers and methods of overcoming such obstacles from the teachers' viewpoints in the light of some variables. The study made use of the descriptive method and utilized a questionnaire for collecting the study data. The study participants were government kindergarten teachers in the governorates of (Alexandria - Cairo - Assiut) totaling (935) teachers who were categorized according to the variables of (qualification - governorate - experience). The results of the study showed that the physical professional development obstacles were available to a high degree, while the obstacles of professional development concerning the programs were available to a moderate degree. The degree of approval of the proposed methods of overcoming the obstacles of the professional development programs was high. On the other hand, the results of the study revealed that there were no differences in the responses of the study participants due to the governorate variable with regard to the proposed methods of overcoming the obstacles of the professional development. There were differences in the obstacles attributed to the governorate variable in favor of Alexandria Governorate, and there were differences due to the qualification variable in favor of the educational qualification and the years of experience variable in favor of those with the greatest experience.

مقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً يؤثر في العملية التعليمية، ويُعد المعلم ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي والعملية التعليمية، ويمثل إعداد المعلم وتأهيله إعداداً جيداً، وتوفير فرص التنمية المهنية له وخاصة ما يتعلق بمعارفه ومهاراته واتجاهاته من الأهمية بمكان سعياً لمواكبة هذا التطور، فبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم، سواء من حيث إعداده أو تنميته مهنياً، بقدر ما يؤدى إلى نمو الطلاب وتطور أدائهم ومن ثم تطور العملية التعليمية بشكل عام (Ben Jenson et al, 2014: 5)، سعياً لتحقيق مفهوم التنمية المهنية المستدامة من خلال التعليم بما يشمل جميع المستويات بما في ذلك التعليم المهني، وتدريب المعلمين، وبرامج التعليم المستمر للفنيين وصناع القرار (المجلس الاقتصادي والاجتماعي بالأمم المتحدة، ٢٠٠٥: ٣)، وأصبح بذلك من الضروري أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم والتقنيات التربوية، لتحسين جودة أدائه التي تعد جزءاً أساسيا من الجهود المبذولة لتحسين جودة تحصيل الطلاب والتأكيد على وجود نظام تعليمي عالمي مما يمثل عملية نمو مستمرة ومتواصلة (Board of Studies BOSTES,2013: 2)، ومن هنا بدأت الدول المختلفة تتسابق على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى من خلال إعادة النظر في نظام إعداد وتكوين المعلم وتنميته مهنياً في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

وتُعَدُّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية هادفة لا تقل أهمية عن المراحل التعليمية الأخرى، كما أنها مرحلة تربوية متميزة، وقائمة بذاتها، لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية وسيكولوجيتها التعليمية والتعلمية الخاصة بها. والطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى التشجيع المستمر من معلمات هذه الرياض من أجل تنمية التعاون والمشاركة الإيجابية، والاعتماد على النفس، واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية، وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية (معوض، ١٤٣٦هـ، ٤٢).

ولقد انتشرت مؤسسات رياض الأطفال في كثير من بلدان العالم، حيث تعنى رياض الأطفال kindergarten حديقة الأطفال child'sgarden، وهي مكان يتيح للطفل التعلم بالاستكشاف Exploration والنمو من خلال اللعب والنشاط الذاتي، ومن ثم يصبح الطفل على ألفة بالبيئة الواسعة المحيطة به (Lewis, 2000. 563).

وبناءً عليه ازداد الاهتمام بتعليم مرحلة الطفولة المبكرة، باعتبار أنه حق من حقوق الإنسان حيث إن التعليم في الطفولة المبكرة تتكشف من خلاله إمكانات وقدرات الطفل وصراعه النشط مع البيئة المادية والاجتماعية (Ziegenhain and Gloger–Tippelt, 2013, P.796)، وكذلك أوضح Tippelt أن مرحلة الطفولة المبكرة هي من المراحل الأساسية التي تتشكل فيها السيطرة على الانفعالات والمرونة الإدراكية والأمن العاطفي والاستكشاف والإبداع وتنظيم المشاعر وتنمية المهارات (Tippelt، 2013, p 862).

وبالرغم من أهمية مؤسسات رياض الأطفال وزيادة أعداد الأطفال الذين يلتحقون بها الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب على الأيدي البشرية التي تقوم على إدارة تلك المؤسسات سواء من الإداريين أو المعلمات ونظراً لهذا نجد أن هناك توظيف للكثير ممن ليس لديهم التأهيل المطلوب للقيام بهذا الدور لمجرد تعويض هذا النقص من العاملين فضلاً على النظر لبعض المؤسسات باعتبارها نشاط اقتصادي . لابد . وأن يدر أرباحاً وتبعاً لذلك يعمل بها أفراد غير مؤهلين تربوياً ومن هنا نجد أن تلك المؤسسات لم تلقى الاهتمام الكافي حتى الآن من قبل القائمين على السياسة التربوية كما أنها ما زالت تعانى من العديد من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها (مطاوع، ٢٠٠٦، ٧).

ولما كان رأس المال البشري أساس تقدم الأمم والشعوب؛ لذا بدأ العالم بالاستثمار في الموارد البشريَّة من منطلق أنها الركيزة الأساسيَّة لتطوُّر ورقي المجتمعات ومحور تنميتها؛ لذلك تتطلع تلك المجتمعات– على اختلاف أنماطها وفلسفاتها– دومًا إلى تطوير نفسها، والأخذ بأسباب التنمية الشاملة وسبيل ذلك هو التعليم؛ لما له من دور أساسي وكبير في بناء شخصيَّة الفرد وتسليحه بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لدفع عجلة التنمية للأمام، ولا يحدث ذلك دون

الاعتماد على كفاءة المعلِّم، فالكفاءات من المعلِّمين القادرين على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والمبدع للأنظمة والعمليات والأنشطة، هم رأس المال الفكري الذي يضيف قيمة حقيقيَّة لمؤسسات التربيَّة والتعليَّم من خلال امتلاكها هذه الملكات الفكريَّة (أسود، ١٤٣٧هـ، ١٦).

وأساس جودة التعليم بمرحلة رياض الأطفال هو المعلمة الناجحة الواعية والمدركة لمهام مهنتها، حيث تستطيع أن تتدارك ما في المنهج من قصور وتستطيع أن تحقق الأهداف التربوية للروضة بحسها التربوي ولذا " فإن اختيار معلمة الروضة وحسن تدريبها من أهم العوامل التي تساعد الروضة على تحقيق أهدافها" (فهمي، ٢٠٠٤، ١٥).

كما تعد المعلمة ركيزة أساسية من ركائز تحقيق أهداف التعليم في مرحلة رياض الأطفال، كونها تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة، وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة، تتطلب مهارات فنية مختلفة. (الناشف، ٢٠١٠، ١٧٣).

إن التنمية المهنية للمعلمات وإكسابهن الكفاءات التربوية اللازمة في مجال التدريس من الأولويات التي تهتم بها الشعوب، لما له من أثر في مستقبل أجيالها، حيث تحتل المعلمة مركزًا رئيسيًا في أي نظام تعليمي، بوصفها أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، والقاعدة الأولى في التطوير والإصلاح، مهما بلغت العناصر التعليمية كفايتها تبقى محدودة التأثير إذا لم توجد المعلمة الجيدة التي أعدت إعدادًا تربويًا وفنيًا وثقافيًا واجتماعيًا وعلميًا، بالإضافة إلى تمتعها بقدرات وسمات خلاقة تمكنها من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتنمية ذاتها وتحديث معلوماتها باستمرار حتى تتمكن من القيام بدورها المهني بنجاح، وهذا التصور لإعداد المعلمات لا يعني أن المعلمة أصبحت حرفيًا آليًا، فالتعليم والتعلم عملية إنسانية، فإذا لم تعمل المعلمات بإيمان وقيم عليا تجعلهن يعشن المهنة، فإنهن لن يستطعن أن يؤدين عملهن ويحققن رسالتهن النبيلة (الحسنات، ٢٠١٢، ١٨).

فالتنمية المهنية تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي من خلال تنفيذ برامج تطلعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة، وتدريبهم على مهارات

البحث وحل المشكلات، وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة، الأمر الذي يساعد المعلمين على التخطيط والتنفيذ والتقويم الصحيح بكل ما يقوم به من مهام وأدوار، ومن ثم تصبح عملية الارتقاء بالنمو المهني هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد في المدرسة (أحمد، ٢٠١٦، ٢٤٥).

وتعد التنمية المهنية للمعلمين ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة العمل المتجدد والمتغير في أهدافه باستمرار وبالتالي فإن معظم نظم التعليم في العالم أولت التنمية المهنية للمعلمين عناية خاصة من أجل تحسين العمل التربوي وتطويره، والتنمية المهنية هي التي تؤدي إلى صقل المهارات، وتنمية القدرات، وزيادة المعارف لدى المعلمين باستمرار ويتوصلون من خلالها إلى أفكار جديدة وأساليب مبتكرة (سيد، أسامة، والجمل، عباس، ٢٠١٤، ٢١٠).

وفي نفس السياق توصلت عدة دراسات إلى أهمية التنمية المهنية وأن زيادة أداء المعلمة وإلمامها بكثير من المعارف والمهارات له أثر إيجابي على الأطفال، منها دراسة حجازي (٢٠١٢) حيث توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفايات المهنية لمعلمة الروضة وجوانب النمو الحركي والعقلي والاجتماعي لطفل (العتيبي، ٢٠١٦، ٥).

وكان مما أوصى به مؤتمر" معلِّم المستقبل إعداد وتطويره" المنعقد بكليَّة التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ) الاهتمام بنشر ثقافة التنمية المهنيَّة الذاتيَّة للمعلِّمات في المؤسسات التربويَّة التعليميَّة، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلِّم (١٤٣٧هـ) "إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" المنعقد بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بحثِّ المعلِّمين على تبادل الخبرات ضمن مجتمعهم المدرسي، ومشاركة معرفتهم المهنيَّة والتخصصيَّة مع زملائهم، وتشجيع المعلِّمين على مواصلة دراساتهم الأكاديمية، وإتاحة مصادر التعلُّم الذاتي للمعلِّم في مقرِّ عمله، وتوفير فرص حقيقيَّة للمعلِّمين لحضور المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش.

مشكلة الدراسة:

يتطلب إصلاح وتطوير التعليم معلماً متطورا في إعداده وتدريبه ورعايته، ويجمع الخبراء والمعنيون في المجال التربوي على أن مشكلة التعليم تكمن في عدم جودته، فعلى الرغم من الجهود والنفقات التي تبذل في إعداد المعلم وتدريبه، إلا أن هذه الجهود وتلك النفقات دون المستوى المطلوب (علي، ٢٠٠٥: ٤١) و(سكر والخزندار، ٢٠٠٥: ١٥) و(أبو زيد، ٢٠٠٨: ٢٥-٥٧)، فلا يزال التوجه منصباً على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمسائل الجودة وضبط إجراءاتها على كافة المستويات، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار، واللفظية، والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي، وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، والانفصال عن عالم العمل، وتدني مستوى المعلمين نظراً لضعف برامج الإعداد(بن هويمل والعنادي، ٢٠١٥: ٣٧)، وتعيين معلمين غير تربويين في المدارس وغير متخصصين (المغيدي، ٢٠١٤: ١٢٦)، واستخدام أساليب تدريس تتصف بالتقليدية إلى جانب عدم إتاحة الفرص الكافية للطلاب لاكتساب مهارات التفكير الناقد (التويجرى ١٤٣٨: ٢٢)، حتى أصبح التعليم معوقاً للتنمية بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات (الشلبي،٢٠١٠: ٤٤٤-٤٤٥) التي ترى أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على ناتج التعليم؛ وهي تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية، والابتكارية، واطراد التدهور فيها، وباستقراء توصيات بعض الدراسات والمؤتمرات (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٥)، (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠٠٧: ٨٥)، و(الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٧: ٧٥)، و(حسين، ٢٠٠٧: ١٢)، و(الحيلة، ٢٠١٤: ٨٩) التي عقدت في هذا المجال اتضح أنها تؤكد على الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ومحاولة تطويرها وتحديثها، وتبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي وبخاصة في برامج الإعداد والتدريب المهني للمعلمين، ودعم الأطر السياسية والتشريعية والتنفيذية للتعليم، وتوفير الأدوات والمواد الخاصة بالتعليم بما يحقق التنمية المهنية المستدامة لهم تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية وفق مستويات

معيارية محددة وبما يؤدي إلى "مجتمع التعلم". الأمر الذي يتطلب مراجعة واقع برامج تدريب وتنمية معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية مهنياً وتقديم تصور مقترح لتنميته مهنياً في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

وتشير توجهات ورؤى السياسات التربوية في دول العالم المختلفة إلى الأخذ بأسلوب تطوير الأداء وتحسين جودة المؤسسات التعليمية شاملةً عناصر ومقومات النظام التعليمي، ويُعَدّ من أبرز محاورها التأكيد على الأخذ بأسلوب التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات كوسيلة تربوية لتحقيق التطور والتحديث، مع الأخذ بكل مستحدث في العلوم والمعارف؛ لدعم الأداء وتفعيله في المجال التعليمي التربوي (الهيم، الحربي، الديحاني، ٢٠١٦).

وفي ذات السياق أشارت العديد من الدراسات إلى أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لم تؤتِ ثمارها المرجوّة؛ نظرًا إلى وجود عدة معوقات قد تحُول دون الاستفادة من هذه البرامج، منها دراسة (اليحيى، ٢٠١٧)، و(الناجم، ٢٠١٧) ودراسة (آل سويدان، ٢٠١٥).

كما أشارت دراسة إيناس الشتيحي (٢٠١٠) أن العقود الثلاثة الماضية شهدت مجموعة من العوامل والتحديات جعلت من الاهتمام بمعلمات رياض الأطفال ضرورة ملحة للمحافظة على مستويات مقبولة من الأداء ويأتي في مقدمة تلك العوامل ما يلي: التقدم في مجال الثورة المعلوماتية والحاسب الآلي وما يتصل بهما من علوم وتقنيات، التي أصبحت ضرورة لا غنى عنها في التعليم وسواه وما يترتب عليها من زيادة التعقيد والعمق في كم وكيف المعرفة، إضافة إلى التوسع المستمر في مؤسسات رياض الأطفال.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الوقوف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما أبرز معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهن؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما أبرز المعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال؟
٢. ما أبرز المعوقات الإدارية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟
٣. ما أبرز معوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟
٤. ما أبرز المعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟
٥. ما السبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟
٦. ما مدى تأثير متغيرات (المؤهل – الخبرة – التخصص – المحافظة) في رؤية معلمات رياض الأطفال لمعوقات التنمية المهنية وسبل التغلب عليها؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة بشكل رئيس تعرف أبرز معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهن، وذلك من خلال تعرف ما يلي:

١. أبرز المعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال.
٢. أبرز المعوقات الإدارية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.
٣. أبرز معوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.
٤. أبرز المعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية والقائمين عليها من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.
٥. السبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.
٦. مدى تأثير متغيرات (المؤهل – الخبرة – التخصص – المحافظة) في رؤية معلمات رياض الأطفال لمعوقات التنمية المهنية وسبل التغلب عليها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. التنمية المهنية للمعلمة ضرورية للرقي بمهنة التعليم وتحقيق الغرض منها، وتعزيز المكانة المهنية للمعلمة، و تغيير دورها من مجرد مصدر للمعلومات إلى معلمة ممارسة ومفكرة.
٢. أهمية معلمات رياض الأطفال وضرورة العمل على تنميتهن مهنياً باستمرار بما يسمح لهن من أداء مهامهن بأعلى قدر من الكفاءة.
٣. إفادة معلمات رياض الأطفال من خلال ما تسفر عنه من نتائج تسهم في تعرف معوقات تنميتهن مهنياً وسبل التغلب عليها.
٤. إفادة المسئولين عن برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بما تسفر عنه من نتائج يؤخذ بها في عمليات التخطيط والتطوير لهذه البرامج.
٥. فتح المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى ذات صلة مرتبطة بالمجال.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال (المادية – الإدارية – الخاصة ببرامج التنمية المهنية – الخاصة بمعلمة رياض الأطفال – سبل التغلب على هذه المعوقات).
٢. الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال المحددين بعينة الدراسة.
٣. الحدود المكانية: محافظات (القاهرة – الإسكندرية – أسيوط).
٤. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة:

١. رياض الأطفال Kindergarten:

هي المؤسسات التربوية التي تلي المنزل من (٣-٦ سنوات)، ففيها تتم العمليات التربوية الهادفة والمباشرة لتنمية شخصية الأطفال، وتطوير قدراتهم الاجتماعية والجسمية والوجدانية والعقلية، وتؤدى دوراً مهماً وأساسياً في نمو الطفل وتنشئته، وهى قاعدة رئيسية للسلم التعليمي، تمهد له وتجعل تكيف الطفل أمراً عادياً وميسراً (أبو مايلة، ١٩٩٨، ٢٣٨).

ويذكر حسين والعريشي وآخرون (١٤٣٥هـ، ٢٩) أن رياض الأطفال عبارة عن: مؤسسات تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلًا سليمًا للالتحاق بالمرحلة الابتدائية؛ تاركة له الحرية التامة في ممارسة نشاطاته واكتشافاته؛ بهدف مساعدته على اكتساب المهارات والخبرات الجديدة.

٢. التنمية المهنية:

تعرفها كريستين (Christine,A.F. 2010:85-106) بأنها "الإجراءات المخطط لها التي يقوم بها المعلم لتحسين أدائه داخل الصف في مجالات الاستقصاء و إدارة الفصول، والنمو المهني المستمر للمعلم، ومعرفة الخلفية النظرية لتعليم العلوم لتنمية ولتحسين أدائهم وتنمية معارف واتجاهات طلابهم".

وعرّفها وهبة (٢٠١٥، ٢٩) بأنها: "تلك العمليات والأنشطة المنظمة التي تقدم للمعلِّمين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم بهدف الارتقاء بمستوى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنيَّة لديهم، وصقل مهاراتهم العلميَّة وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد في عملهم".

وتعرف التنمية المهنية إجرائياً بأنها: عملية مستمرة مخططة تتضمن مجموعة من البرامج والأنشطة والأساليب التي يتم تصميمها لزيادة معارف معلمات رياض الأطفال ومهاراتهن وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهن بما يجعلهن قادرات على أداء عملهن المهني بكفاءة عالية وتحقيق الأهداف المرجوة منهن بجودة عالية، ولسد احتياجاتهن التدريبية واحتياجات المؤسسة التي يعملن بها والمجتمع المحيط ومسايرة للمتغيرات والمستجدات المختلفة.

أما معوقات التنمية المهنية فتعرف إجرائياً بأنها جميع العقبات والصعوبات المادية والإدارية وكذلك العقبات المرتبطة بمعلمات رياض الأطفال أو ببرامج التنمية المهنية والقائمين عليها والتي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

الدراسات السابقة:

١. دراسة "ماكلود" MacLeod (2013) هدفت تحديد معايير التفاعل والتوجيه الاجتماعي داخل الفصول الدراسية لرياض الأطفال، حيث اهتمت بتوضيح التفاعلات الاجتماعية داخل الفصول الدراسية لرياض الأطفال، ومدى تحقيق المعايير العامة لرياض الأطفال لضبط هذا التفاعل الاجتماعي داخل الفصول الدراسية لرياض الأطفال، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام الباحث باستخدام استمارة ملاحظة تمت على مدار عام دراسي كامل داخل إحدى مؤسسات رياض الأطفال الأمريكية في ولاية كاليفورنيا، حيث صمم تلك الاستمارة للوقوف على التفاعلات بين المعلمين والطلاب خلال ثلاث مراحل من العام الدراسي، كانت أولها في برنامج بدء الدراسة، ثم بعد ذلك خلال العام الدراسي نفسه داخل فصول الدراسة، والثالث أثناء تقييم الأطفال نهاية العام للوقوف على أهداف المرحلة التعليمية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أدوار المعلم المرتبطة بتحقيق التفاعل الاجتماعي السليم داخل مؤسسات رياض الأطفال تنطوي على ثلاثة أدوار مهمة وهي: تدريس المناهج، واستخدام استراتيجية تعديل السلوك، وترجمة رغبات أولياء الأمور في الأطفال وتحويلها إلى واقع، كما توصلت الدراسة إلى أن مؤسسات رياض الأطفال في كاليفورنيا، تتبع برنامج تقسيم الطلاب حسب الهوايات والميول العلمية والثقافية في بداية العام الدراسي، لكي يقوم المعلم أثناء الفصل الدراسي بمراعاة تلك الميول المختلفة، والاستفادة منها في تنمية قدرة الطلاب على استغلال تلك المواهب الخاصة بهم.

٢. بحثت دراسة (Neale, & Pugalee,2013:1-42) تأثير برنامج للتطوير المهني لمدة عام على معارف ومعتقدات وممارسات معلمي الرياضات بالمدارس الابتدائية ".حيث أكمل المشاركون (٨٤) ساعة للتنمية المهنية لمدة (١٣) شهراً ركزت على استكشاف وتعديل وتنفيذ المتطلبات المعرفية وتطبيقها على المهام الرياضية باستخدام مدخل الأساليب المتعددة، وأكمل المعلم والمشاركون إجراءات وعمليات أخرى حول المعرفة الرياضية للتعليم وتعليم وتعلم الرياضيات، والتقارير الذاتية للمعلمين حول الممارسات التعليمية، وأشارت تحليلات البيانات إلى أن

التطوير المهني كان له أثر إيجابي كبير إحصائيا على المعرفة الرياضية لدى المشاركين في التدريس، وعلى استخدام طرق التدريس التي تركز على الطالب، والمعتقدات نحو الرياضيات.

٣. دراسة إبراهيم (٢٠١٤) هدفت تعرف مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمات الروضة في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، وإبراز نقاط القوة والضعف لتطوير أداء معلمة الروضة لمواكبة المتغيرات واستثمار المستحدثات في عملية التعليم والتعلم، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي (التحليلي) وأداتي بطاقة الملاحظة، واستمارة استطلاع رأي للمعلمات حول نقاط القوة والضعف في أدائهن، توصلت الباحثة للنتائج التالية: تراوحت النسبة المئوية لمتوسط أداء أفراد العينة في مجال التخطيط: ما بين ٣٣%: ٤٨% في معيار تحديد الاحتياجات التربوية للأطفال، ونسبة ٩١% في عبارات التوازن في الأنشطة الحرة والموجهة وفي وضع الخطة الزمنية، ونسبة ١٠٠% في اشتراك جميع معلمات الروضة في وضع الخطة الزمنية فتسير كل قاعات الروضة بتوازي مع بعضهم البعض. في مجال أساليب التعليم وإدارة مواقف التعلم تراوحت النسبة المئوية لمتوسط أداء أفراد العينة ٣٥% في العبارات الخاصة بتنوع أساليب التعلم وفقاً لحاجات الأطفال، ونسبة ٨٠% للعبارات الخاصة باستخدام المعلمة للوسائل التربوية الحديثة مثل الكمبيوتر والسبورات، ونسبة ١٠٠% للعبارة الخاصة بربط الخبرات التعليمية في الأنشطة بخبرات الطفل الحياتية، وللعبارة الخاصة باستثمار المواقف الطارئة لإتاحة فرصة للأطفال للتعبير عن آرائهم، وفي توفير مناخ يحقق العدالة في التعامل مع الأطفال حققت المعلمة نسبة ١٠٠% في أدائها، كذلك في إدارة الوقت المخصص للتعلم. في مجال التقويم حققت المعلمة نسبة أداء ٩٥% في عبارات توظيف الإمكانات المتاحة في البيئة لخدمة العملية التعليمية وملاحظة سلوك الأطفال أثناء النشاط وتسجيل مدى التقدم الذي حققه الطفل. ونسبة ٣٧% في العبارات الخاصة باستخدام أدوات تقييم متدرجة ومتنوعة لقياس أداء الطفل. وفي نتائج

الاستمارة توصلت إلى احتياج معلمات رياض الأطفال للتدريب على برامج متقدمة في الحاسب الآلي.

٤. هدفت دراسة Fitzpatrick(٢٠١٤) فحص تصورات معلمي رياض الأطفال الخاصة بفرص التنمية المهنية في مراحل تعليم الطفولة المبكرة، والتي يمكن أن تساعد في تيسير ودعم تطبيق برنامج Pre K-3 (وهو برنامج يختص بتقديم التعليم للأطفال في مرحلة ما قبل رياض الأطفال لمن تتراوح أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات)، و استخدمت الدراسة البحث المسحي، كما تكونت العينة (١٥٠) من معلمي رياض الأطفال من مدارس تقع في ولاية نيوجرسي الأمريكية. أكدت هذه الدراسة على ضرورة دعم التنمية المهنية بالموارد اللازمة والوقت الكافي لضمان توافر الفرص اللازمة للمعلمين للوصول إلى المعرفة، والمهارات، والممارسات وتطبيقها. كما أن المعايير اللازمة وعوامل التقييم الخاصة تساعد المعلمين على تعزيز عملية التعلم لدى طلابهم، علاوة على ذلك، تؤكد تلك الدراسة على أن التنمية المهنية يجب أن تسير بمحاذاة عملية التعلم الطلابية واحتياجات المعلم. كما أن المعايير التي يتم تحديثها أولا بأول والخاصة بالتنمية المهنية ومكونات برنامج Pre k-3 توفر إطار العمل الخاص بتصميم نظم التعلم المهنية الفعالة.

٥. دراسة الصاعدي (١٤٣٥هـ) هدفت الدراسة للتعرف على معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الأداة هي الاستبانة وقسمها إلى ثلاث محاور تتعلق بالمعوقات الشخصية، المادية، الإدارية، تكونت العينة من (٤٥) مشرفاً تربوياً في المدينة المنورة التعليمية، وكان من النتائج وجود العديد من معوقات للتنمية المهنية للمعلمين منها ضعف تحفيز المعلمين للمشاركة في برامج التنمية المهنية، وعدم توفر أندية تهتم بتنميتهم مهنياً، وقلة الربط بين نتائج تقويم أداء المعلمين وبرامج التنمية المهنية، وقلة إتاحة مصادر التعليم الذاتي للمعلم في مقر عمله.

٦. دراسة "ويليامز" Williams (2015) هدفت الوقوف على واقع تطبيق معلمي رياض الأطفال في مدينة نيويورك، للمعايير المرتبطة بالمناهج الدراسية، وتحديد

الأدوار والمسؤوليات لدى هؤلاء المعلمين، وتأتى أهمية تلك الدراسة من اهتمامها بمعايير تلك المناهج المشتركة والتي يتم تدريسها على مستوى رياض الأطفال في الولايات الأمريكية المتحدة، للوقوف على مدى تحقق تلك المعايير من قبل المعلمين كذلك الأدوار والمسؤوليات المختلفة للمعلم تجاه تحقيق تلك المعايير والإضافة عليها، ولتحقيق أهداف تلك الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتصميم استمارة مقابلة شخصية تمت مع مجموعة من المعلمين في بعض مدارس مدينة نيويورك العامة في رياض الأطفال، وكان الهدف من المقابلة الشخصية الوقوف على واقع تطبيق معلمي رياض الأطفال للمعايير المرتبطة بالمناهج الدراسية. وتوصلت نتائج الدراسة من خلال تحليل المقابلات الشخصية التي تمت مع المعلمين الذي بلغ عددهم (٦٥) معلماً (١٣ من الذكور و ٥٢ من الإناث)، إلى أن قدرة المعلم على تطبيق المناهج الدراسية القائمة على المعايير، ترتبط بشكل مباشر بالخلفية التربوية لدى هذا المعلم، وقدرته على إحداث تغيير في عقلية الطالب ليستطيع من خلال ذلك حثه على اكتساب المعرفة وإعداده للحياة المستقبلية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن دور المعلم ومسؤولياته تجاه تنفيذ المناهج الدراسية يتضمن قدرة المعلم على تطبيق تلك المعايير وتحويلها إلى أهداف إجرائية يمكن القيام بها خلال العام الدراسي، كذلك قدرة المعلم على تقييم مدى تحقق تلك الأهداف داخل إطار الفصول الدراسية في رياض الأطفال، وأوضحت الدراسة بشكل عام إلى أن تطبيق معلمي رياض الأطفال لتلك المعايير المرتبطة بالمناهج الدراسية في نيويورك أفضل من الولايات الأخرى بكثير وذلك مقارنة بنتائج الدراسات الأخرى، حيث اهتم المعلمون في كثير من الأحيان بتطبيق تلك المعايير المرتبطة بالمناهج الدراسي.

٧. دراسة العتيبي (٢٠١٦) هدفت تعرف واقع التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة الطائف، ولتحقق هذا الهدف فإن الباحثة تناولت التنمية على مستوى إدارة الروضة والإدارة التعليمية، وعلى مستوى الوزارة، وأهم الأساليب التي تساعد على تحقيق التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة الطائف، وعلى معوقات التنمية المهنية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،

واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) معلمة وتوصلت الدراسة إلى وجود تنمية مهنية لمعلمة رياض الأطفال بمحافظة الطائف بدرجة مرتفعة، حيث تأتي التنمية المهنية على مستوى الروضة بالمرتبة الأولى، يليها التنمية المهنية على مستوى الإدارة التعليمية، وفي الأخير تأتي التنمية المهنية على مستوى وزارة لتعليم، وأن أبرز أساليب تحقيق لتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال بمحافظة الطائف هي الالتحاق بالبرامج المقدمة في مراكز التدريب التربوي، وتوجيهات المشرفة التربوية، والمشاركة في اللقاءات التربوية، والقيام بالزيارات التبادلية بين المعلمات في الروضات المختلفة، ثم أسلوب القراءة الحرة والاطلاع على المجلات العلمية والمهنية والتدرب على يد معلمة متميزة، وجعل الروضة وحدة تطوير للتنمية المهنية للمعلمات، وإتاحة الفرصة لإكمال الدراسات العليا والتكميلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المعوقات، ومن أبرز تلك المعوقات: ضيق وقت المعلمات، وقلة الأنشطة التي تسهم في التنمية المهنية للمعلمات، وضعف مواكبة موضوعات للتطورات التربوية في مجال الطفولة، وقلة الاستفادة من التقنيات الحديثة في برامج التنمية المهنية.

٨. قدمت دراسة (سرور، ٢٠١٦) تصور مقترح للنهوض بالتنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الفني في ضوء معايير الجودة والاعتماد في مصر عامة وفي محافظة بورسعيد خاصة، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بمعلم التعليم الثانوي الفني، والتخطيط الجيد للنهوض بمعلم التعليم الثانوي الفني، وتشجيع المعلم وتحفيزه على حضور برامج التنمية المهنية والدورات والاستفادة منها، وأشارت إلى إمكانية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجالات التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الفني في النهوض بالتنمية المهنية للمعلم ولإثراء التجربة المصرية في تطبيق ضوء معايير الجودة والاعتماد.

٩. دراسة "ديلاجل" DeLaigle (2016) هدفت إلقاء الضوء على الممارسات الخاصة بمعلمي رياض الأطفال التي تساعدهم على ضمان جودة العمل داخل مؤسسات رياض الأطفال، كما هدفت الدراسة إلى استكشاف المعايير التي يتم تطبيقها داخل مؤسسات رياض الأطفال في جورجيا والمشكلات الخاصة بذلك

التطبيق، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث صمم استمارة مقابلة شخصية مكونة من خمسة بنود هي: الممارسات والمعايير والنتائج والمشكلات والحلول، وتم تطبيق تلك المقابلة الشخصية مع عدد أربعة معلمين في رياض الأطفال، تم ذلك من خلال ثلاث مقابلات منفصلة، وكان هؤلاء المعلمون يعملون في إطار ثلاثة مؤسسات لرياض الأطفال في منطقة نائية في جورجيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات الخاصة بالمعلمين تختلف من معلم إلى آخر حسب طبيعة هذا المعلم ونشأته التربوية وخلفيته الأكاديمية التي تمكنه من التدريس للطلاب في تلك المرحلة المهمة، كما أوضحت نتائج الدراسة إلى أن خبرة المعلم تؤدي دوراً كبيراً في جودة تلك الممارسات التي يقوم بها داخل إطار مؤسسات رياض الأطفال.

١٠. دراسة الشهري (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكون من ثلاثة محاور تتعلق بالمعوقات المادية والإدارية والشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) معلمة من المدارس الحكومية في منطقة الرياض، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية، ومن أبرز تلك المعوقات: عدم صرف حوافز للمعلمة المتدربة، ندرة الأماكن المهيأة في المدارس والتي تحد من توطين التدريب، كما بينت النتائج أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية، ومن أبرز تلك المعوقات: عدم إشراك المعلمة في اختيار برامج التنمية المهنية التي تحتاجها، قلة التعاون مع كليات التربية في اختيار برامج للتنمية المهنية.

١١. دراسة السرحاني. (٢٠١٧): هدفت بيان معوقات التنمية المهنية الذاتية لمعلمات المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهن، واعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة أداة لها، وتضمنت (٣٥) عبارة،

موزعة على ثلاثة محاور، وتكون مجتمع الدِّراسَة من معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة في مدينة الرياض، المكون من (١٣٧٢٥) معلِّمة، وطبقت على عينة عشوائيَّة مكونة من (٣٧٥) من المعلِّمات، وتوصلت الدِّراسَة إلى النتائج الآتية: موافقة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة على العبارات المتضمنة في محور واقع التنمية المهنيَّة الذاتيَّة، إلى حدٍّ ما، مما يدل على محدوديَّة ممارسة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة للتنمية المهنيَّة الذاتيَّة، موافقة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة على العبارات المتضمنة في محور معوِّقات التنمية المهنيَّة الذاتيَّة بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أن التنمية المهنيَّة الذاتيَّة تعاني من وجود هذه المعوِّقات بدرجة كبيرة، موافقة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة على العبارات المتضمنة في محور مقترحات التنمية المهنيَّة الذاتيَّة بدرجة مرتفعة، مما يشير إلى أهميَّة المقترحات المطروحة للتغلُّب على معوِّقات التنمية المهنيَّة الذاتيَّة لمعلِّمات المرحلة الابتدائيَّة.

١٢. دراسة الجعيد (٢٠١٩): تناولت العلاقة بين واقع التنمية المهنية للمعيدات في أقسام رياض الأطفال وتقييمهم المناهج المطبقة لمرحلة ما قبل المدرسة، والتعرف على واقع خبرة معيدات قسم رياض الأطفال بالمناهج المطبقة بمرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية مع التعرف على أهم المناهج المطبقة في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية وقد توصلت الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج منها:بلغت درجة موافقة عينة الدراسة على واقع التنمية المهنية لمعيدات قسم رياض الأطفال في مواكبة المناهج المطبقة في مرحلة ما قبل المدرسة (٦٥%) ودرجة موافقة عينة الدراسة على واقع التنمية المهنية لمعيدات قسم رياض الأطفال في منهج التعلم الذاتي (المنهج المطور) (٧٨%) وهي أعلى درجة موافقة للعينة وكانت لصالح المنهج المطور على غيره من المناهج. كما وجد البحث بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حسب المؤهل بكالوريوس – ماجستير حول واقع التنمية المهنية لمنهج منتسوري وهي ذات دلالة لصالح حملة الماجستير.

١٣. دراسة العبيدي (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمات رياض الأطفال للمعايير المهنية للمركز الوطني للقياس والتقويم، فشملت

التعرف على معايير مجالات النمو، ومعايير المناهج وطرق التدريس، ومعايير البيئة التعليمية، كذلك معايير التفاعل والتوجيه، ومعايير الشراكة مع الأسرة، وأخيراً معايير التقويم، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة باختلاف المتغيرات: (المؤهل العلمي، نوع المؤهل، سنوات الخبرة في العمل). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات من مجتمع الدراسة والمتمثل في قائدات ووكيلات الروضات الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٠٦) منهن (٥٥) قائدة، و(٥١) وكيلة، ومن أبرز نتائج الدراسة: موافقة قائدات ووكيلات الروضات بدرجة متوسطة على واقع تطبيق معلمة رياض الأطفال لمعايير مجالات النمو، موافقة قائدات ووكيلات الروضات بدرجة كبيرة على واقع تطبيق معلمة رياض الأطفال لمعايير كل من: (المناهج وطرق التدريس، والبيئة التعليمية، التفاعل والتوجيه، والشراكة مع الأسرة، التقويم).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي اهتمت بالتنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بصفة عامة سواء من حيث تقرير واقعها أو بيان علاقتها ببعض المتغيرات أو تحديد أبرز معوقاتها، كما يتضح تباين المراحل التعليمية التي تناولتها هذه الدراسات إضافة إلى تنوع المنهجية وأدوات الدراسة المستخدمة فيها تبعاً للهدف الرئيسي لكل منها، كما يتضح وجود بعض الدراسات التي اهتمت بمعلمة رياض الأطفال سواء من حيث مدى تمكنها من بعض المعايير أو مدى ممارستها للتنمية المهنية، وتأتي هذه الدراسة في سياق الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بالتنمية المهنية من جهة والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال من جهة أخرى، بينما تتميز عنها من حيث دمجها بين التنمية المهنية ومعلمات رياض الأطفال وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة، كما تتميز في جمعها بين محاولة الكشف عن معوقات التنمية المهنية من جهة واقتراح حلول وسبل للتغلب عليها من جهة أخرى، بجانب تميزها في مجتمعها وعينتها وبيئة دراستها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وعرض الإطار النظري وإعداد الأداة وتفسير النتائج.

الإطار النظري:

المحور الأول: رياض الأطفال

١. مفهوم مؤسسات رياض الأطفال:

هي مؤسسات تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها بنواحي النمو المختلفة اللغوية والبدنية والاجتماعية والنفسية والإدراكية والانفعالية وغيرها، وتهدف إلى توفير أفضل الظروف التي تمكِّن من النمو السليم في هذه النواحي، وذلك بتقديم برامج تشمل اللعب كالتسلية والتعليم" (لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال، ١٤٢٣هـ، ١).

كما أنها تعد مؤسسات اجتماعيَّة تربويَّة تعليميَّة تؤكد عمل دور الحضانة وتكمله، وتساعد على التهيئة للالتحاق بالمدرسة الابتدائيَّة؛ إذ تُعتَبَر جسرًا آمنًا لعبور الطفل بسلام من الحياة الأسريَّة إلى المدرسة الابتدائيَّة عبر مروره بمرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات شخصيته ومسارات نموه الجسمي والحركي والحسي والعقلي والإدراكي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي والروحي؛ وذلك من خلال ما تقدمه من أنشطة كخبرات تربويَّة متنوعة (بدر، ١٤٣٠هـ، ٣٥).

وتعد رياض الأطفال القاعدة الأساسيَّة لمراحل التعليم المختلفة، تقدم فيها الأصول الأولى والأسس الراسخة التي تقوم عليها العمليَّة التعليميَّة المقصودة وغير المقصودة، ونظام تربوي يحقق النمو الشامل للطفل؛ لذا أصبحت في معظم دول العالم ضمن المراحل الأساسيَّة ذات المعالم والقسمات المحددة، كذلك أصبحت ذات خصائص واضحة وضعت لها برامج تربوية مقننة (شريف، ١٤٣٤هـ، ٥٧).

وتشير قناوي والراشد ومحمد (١٤٣٥هـ، ٨٤) إلى أن مرحلة رياض الأطفال هي المرحلة التي ترعى الطفل من ثلاث أو أربع سنوات حتى السادسة من عمره، وهي مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، وهذا يضفي عليها طابعًا خاصًّا يوجب أن تتميز بنتائج خاصة مرنة ومفتوحة لتلبي احتياجات جميع نواحي حياتهم، وترتقي بنموهم إلى أفضل مستوى متاح، لذلك تحتاج إلى بيئة منظمة تنظيمًا هادفًا وثريًّا بالخبرات من خلال تنوع الخامات والألعاب والأدوات.

وتؤكد معوض (١٤٣٦هـ، ٢٨) أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة غير نظامية، تتعهد الطفل بالرعاية الدينية والجسمية والفكرية والاجتماعية من سن ٣-٦ سنوات، وتقدِّم له الخبرات التعليمية التي تهيئه للالتحاق بالمدرسة بما يتناسب مع قدراته وميوله.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف رياض الأطفال بأنها مؤسسة تربوية يلتحق بها الأطفال من الجنسين في السن ما بين الثالثة والرابعة إلى السادسة من العمر وهدفها مساعدتهم على النمو السوي المتكامل فتسهم في تنشئتهم وإكسابهم خبرات من الحياة وذلك باعتبار أن دورها امتداد طبيعي لدور المنزل وإعداد المدرسة النظامية.

٢. الأهداف العامة لمؤسسات رياض الأطفال:

من خلال الهدف الأساسي لتربية الطفل في الروضة والمتمثل في التنمية المتكاملة له في كافة النواحي وفى ظل الأهداف العامة لتربيته بشكل عام في مرحلة الروضة تنبثق عدة أهداف عامة لمؤسسات رياضة أطفال تتفق وثقافة مجتمعنا في جمهورية مصر العربية وأهمها ما يلي (طلبة، د.ت، ٦٢٦):

أ- مساعدة الطفل على النمو التدريجي المتكامل الذي يعطيه فرصة الاستقلال والاعتماد على النفس، ومساعدته على تعلم المشاركة في الأنشطة مع الآخرين صغارا وكبارا.

ب- تعلم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في الأسرة والروضة والمجتمع، وتعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لجنسه وكيفية القيام بها.

ج- تعلم كيفية تطوير عمليات التحكم الذاتي، وكيفية العناية بأجسامهم واستخدام أعضائهم استخداما وظيفيا، وممارسة المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة.

د- تعلم الكلمات الجديدة وفهم بعض التعبيرات اللغوية معنى وحديثا.

هـ- تعلم كيفية التعامل مع بعض مكونات البيئة الطبيعية، وتعلم كيفية تطوير الشعور الذاتي الكلى في علاقتهم بالوسط المحيط.

وتؤكد قناوي وآخرون (١٤٣٥هـ، ٨٥) على أن أهداف التربية في رياض الأطفال لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عام، فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء

المواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة، فإن الدور التربوي لرياض الأطفال يتمثل في:

- تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والانفعالية والاجتماعية.
- مساعدة الطفل على التعبير عن نفسه بالرموز الكلامية.
- مساعدة الطفل على التعبير عن خيالاته وتطويرها.
- تساعد الطفل على الاندماج مع الأقران.
- تنمية احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات.
- تأهيل الطفل للتعليم النظامي، وإكسابه المفاهيم والمهارات الخاصة بالتربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والفنون والموسيقى والتربية الصحية والاجتماعية.
- يؤهل الطفل للانتقال الطبيعي من الأسرة إلى المدرسة بعد سن السادسة.
- تنمية ثقة الطفل بذاته كإنسان له قدراته ومميزاته.
- التعاون مع الأسرة في تربية الأطفال.

٣. أهمية مؤسسات رياض الأطفال:

تؤكِّد الدراسات على أهمية التربية في مرحلة ما قبل المدرسة، كوسيلة من الوسائل التي تسهم في الارتقاء بالعمل التربوي، وزيادة فعالية التربية في مراحلها المدرسية اللاحقة، وأن سنوات ما قبل المدرسة هي الفترة التي يمكن أن تكون المصدر الأساسي لأصالة التفكير والمنهج العلمي في حل المشكلات إذا ما أحسنت تربية الأطفال بها (معوض، ١٤٣٦هـ، ٣٧).

وتبرز أهمية مؤسسات رياض الأطفال من أهمية مرحلة الطفولة، والتي تعتبر بشهادة العلماء التربويين والاجتماعيين وأطباء الطفولة المتخصصين والفقهاء والسياسيين، مرحلة مهمة وحاسمة في حياة الإنسان؛ لأنها مرحلة توضع فيها أساسيات الشخصية وترسم فيها أبعاد النمو المختلفة، كما تجمع مدارس علم النفس على اختلافها على أن السنوات الست الأولى من حياة الإنسان هي أهم السنوات في تكوين شخصيته، وفي بناء أساسيات المفاهيم والمعارف والخبرات والميول والاتجاهات

لديه، فقد ثبت علميًا بأن هذه السنوات تشكِّل مرحلة جوهرية وتأسيسية تُبنَى عليها مراحل النمو التي تليها، وأن للاستثارة الاجتماعية والحسية والحركية والإدراكية والعقلية واللغوية السليمة آثارًا إيجابية على تكوين شخصية الطفل، وعلى نموه السوي في حياته المستقبلية (قناوي، ١٩٩٨، ١٩).

ويرى محمد (٢٠٠٤، ٣٧) أن "التحاق الطفل برياض الأطفال يؤثر بشكل كبير وإيجابي على نواحي نموه المختلفة، فمؤسسات رياض الأطفال تدعم نشاط الطفل وتفاعله الاجتماعي".

٤. تعريف معلمة رياض الأطفال:

تشير الأدبيات إلى أن معلمة رياض الأطفال هي شخصية تربوية تم اختيارها بعناية من خلال مجموعة من المعايير الخاصة بالخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية المناسبة لمهنة تربية الطفل حيث تلقت إعداداً وتدريباً في كليات جامعية وعالية لتتولى مسؤوليات العمل التربوي في مؤسسات التربية لطفل ما قبل المدرسة. (عبد الرءوف، ٢٠٠٨، ٦٣).

كما عرفها عمر (٢٠١٠، ٦٣) بأنها من تقوم بتعليم أطفال الروضة المهارات الأكاديمية والاجتماعية، كما تخطط وتطور وتنظم برنامج تربية شامل للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وتسهل لهم ولآبائهم انتقالهم إلى بيئة المدرسة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنها المعلمة التي يتم إعدادها في كليات التربية لتأهيلها علمياً وتربوياً للعمل في مرحلة رياض الأطفال، حيث تكون متمكنة من القيام بأدوارها التربوية من تخطيط وتنفيذ وتقويم بالشكل الذي يحقق أهداف هذه المرحلة.

٥. أدوار معلمة رياض الأطفال:

تؤدي معلمة رياض الأطفال أدواراً كثيرة ومتنوعة تتطلب مهارات فنية يصعب تحديدها بشكل تفصيلي ودقيق فإذا كان معلم المراحل التعليمية الأخرى مطالباً بأن ينقل مادة علمية معينة ويحسن إدارة الصف، فإن معلمة الروضة مسئولة عن كل ما يتعلمه كل طفل من أطفال صفها إلى جانب توجيه عملية نمو كل منهم في مرحلة حساسة من حياتهم. (السعود، ٢٠١٠، ١١٦).

يعرف حجي وابتهاج طلبة (٢٠٠٤، ٢٣٣) دور المعلمة بأنه: مجموعة المسؤوليات والواجبات التي يجب أن تقوم بها المعلمة داخل الفصل وخارجه.

ويمكن القول بأن دور المعلمة هو جميع ما تقوم به المعلمة في القاعة الدراسية أو الفناء الخارجي من دعم ومساعدة وتوجيه للطفل عقلياً، أو جسمياً، أو اجتماعياً.

يمكن ذكر أدوار معلمة رياض الأطفال على النحو الآتي:

أ- دور المعلمة كممثلة للمجتمع:

يتطلب هذا الدور أن تقوم المعلمة بدور الأم، تعزز القيم والمفاهيم والمواقف الإنسانية السائدة في المجتمع، وتكرس العادات السلوكية الإيجابية، وتكون قدوة حسنة في سلوكها ومشاعرها الإنسانية الصادقة، لينشأ الطفل محباً لمجتمعه وراغباً في بنائه وتطويره، ولا تستطيع المعلمة القيام بهذا الدور إلا إذا كانت قادرة على التواصل الاجتماعي مع الطفل وأسرته، وهذا يلقي على عاتق المعلمة مسؤولية العمل مع أسر الأطفال سواء بشكل فردي أو جماعي لتبادل الآراء حول أفضل أساليب التربية للطفل في مرحلة رياض الأطفال. (شريف، ٢٠١٤م، ١١٧-١١٨).

كما يتطلب قدرة المعلمة على اكتشاف خصائص الطفل تجعلها حلقة اتصال بين الروضة والمنزل، لذا تساعد الوالدين على حل مشكلات طفلهم التي تعترضه في مسيرته التعليمية. (الجمال، ١٤٣٥هـ، ٢٢٥).

يلاحظ مما سبق ارتباط هذا الدور بخصائص المعلمة المتعلقة بالجانب الاجتماعي، فإذا اتصفت اجتماعياً بالخصائص السابق ذكرها فإنها ستكون قادرة على القيام بدورها كممثلة للمجتمع بنجاح.

ب- دور المعلمة كمساعدة لعملية النمو: يكون ذلك بالشكل التالي:

- احترام الطفل وعدم التقليل من أهمية ما يقوم به وتجنب مقارنته مع غيره، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بحيث يشعر الطفل بتقدمه ونمو مهاراته بالمقارنة مع نفسه ومستوى أدائه في وقت سابق.

- متابعة نمو الطفل وتنمية مهارات الملاحظة والوصف والتشخيص والتسجيل لتوظيفها في عملية تقويم أداء الطفل في شتى مجالات النمو والعمل على رفع مستويات الأداء بما يتناسب مع قدرات الطفل. (الناشف، ٢٠١٠م، ٢٠).
- توفير المناخ النفسي الذي يُشعر الطفل بالأمان والاستقرار العاطفي فيكون دافعاً له للتعبير عن نفسه بثقة، ومساعدته لتخطي مواقف الإحباط، وحسن استخدام مهارات التعزيز الإيجابي لتشجيع السلوك المرغوب فيه.
- إشباع حاجات الطفل الدينية والجسمية والعقلية والاجتماعية، ومساعدتهم على تحقيق مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة. (شومان، ١٤٢٨هـ، ١٢٨-١٢٩).

وترى الباحثة أن دور المعلمة كمساعدة لعملية نمو الطفل من أهم الأدوار لها حيث يتماشى مع الهدف الأساسي لمرحلة رياض الأطفال وهو تنمية الطفل تنمية شاملة للجوانب الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والدينية.

ج- دور المعلمة كمديرة وموجهة لعمليات التعلم والتعليم:

يشمل هذا الدور ثلاثة مراحل وهي: (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ويتضمن القيام بما يلي:

- إشراك الأطفال في عملية تخطيط أنشطة التعليم، وتقديم أفكار يمكن أن تفتح أمام الأطفال مجلات جديدة تنمي مهاراتهم وتتشبع ميولهم.
- توضيح الأهداف التي يحققها الأطفال من خلال ممارساتهم للأنشطة المختلفة، وتوجيه هذه الأنشطة نحو اهتمامات تحقق لهم نمو شامل للجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والدينية. (شريف، ٢٠١٤م، ١٢٠).
- إثارة الدافعية للتعلم من خلال التنويع في الأنشطة والوسائل التربوية، وتوفير عناصر التشويق والإثارة فيها، ومراعاة الفروق الفردية ليتمكن كل طفل الاستفادة منها والمشاركة فيها بشكل فعال.
- تنظيم غرفة الصف بحيث تكون بيئة تثري خبرات الأطفال وتتيح لهم الحرية المنظمة، كما تساعد المعلمة بمتابعة الأطفال وتقويم أدائهم بدقة. (الناشف، ٢٠١٠م، ٢٢).

- أن تستمر المعلمة بتقويم أداء الأطفال منذ بداية العام الدراسي وحتى نهايته. (صبحا،٢٠١٢م، ٧٢).

وتلاحظ الباحثة أن الأدوار السابق ذكرها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخصائص معلمة رياض الأطفال، حيث لا يمكن تطبيق هذه الأدوار باحتراف إلا للمعلمة التي تمتلك خصائص معلمة رياض الأطفال السابق ذكرها. بالتالي ستكون المعلمة القادرة على تحقيق أهداف رياض الأطفال بنجاح.

المحور الثاني: التنمية المهنية للمعلم

١. مفهوم التنمية المهنية:

عرف المسهلي (٢٠١٥، ٢١) التنمية المهنية من حيث الفئة والهدف منها فقال أنها تلك الأنشطة التي يتم التخطيط لها من أجل المعلمين والمصممة لمساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بطريقة أكثر كفاءة وأكثر فاعلية.

وعرفت بأنها "الوسائل المنهجية والغير منهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين على تعلم مهارات جديدة, وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية, وطرق التدريس, واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي"(الرباط, ٢٠١٦, ٤٤٦).

ويعرفها عامر(٢٠١١، ٤٧) بأنها" عملية منظمة, يشترك في تخطيطها وتنفيذها جميع العاملين في المجتمع المدرسي, وتتضمن جميع خبرات التعلم الرسمية وغير الرسمية, التي تدعم النمو المهني لجميع العاملين في المؤسسة في جميع المراحل من خلال أنشطة فردية أو جماعية."

وعرَفها البعض التنمية المهنيَّة بأنها: "عمليَّة وظيفيَّة تعاونيَّة منظمة ومكتسبة يقوم بها المعلِّمون بشكل فردي أو جماعي تهتم بأساليب تعليم الكبار وتسهم في نموهم مهنيًّا من حيث مفاهيمهم ومهاراتهم وقدراتهم التدريسيَّة والتي تحقق تقدم تحصيل التلاميذ" (الخضري، ١٤٣٧هـ، ١٦٥).

كما يعرفها العنزي (٢٠١٧، ٢٥٤)، بأنها "عملية مقصودة تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة يتم فيها تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والقدرات

المتعلقة بعمله ومسؤولياته المهنية، بهدف تحسين وتطوير مهاراته وخبراته مدى حياته المهنية، مع ضرورة أن ينتج منها تحسين في تعلم المتعلم".

ومن ثم يتضح أن التنمية المهنية مصطلح يشير إلى مفهوم شامل أوسع من التدريب بمعناه القريب, وهو يتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد منها.

ومن خلال ما سبق نستخلص مجموعة من خصائص التنمية المهنية: تتميز بالاتساع والشمولية لجميع أعضاء المنظومة التعليمية من معلمات وقائدات وإداريات، مع الأخذ في الاعتبار المعلمات رغم اختلاف وتعدد تخصصاتهن ومستوياتهن الوظيفية، وهي شاملة لمجموعة من الأساليب المتنوعة والمتجددة، وعملية مستمرة تزيد كمًّا وكيفًا إلى نهاية خدمتهن المهنية في التعليم، ومنظمة تقوم على أساس سياسة تدريبية مرسومة تبعًا لخطوات مدروسة مسبقًا بعيدًا عن العشوائية، ومخطط لها، وتبنى على الواقع الذي تعيشه المعلمات مع استشراق المستقبل، وعملية مؤسسية تقدمها المؤسسات التربوية كتوطين التدريب في المدارس أو ما تقدمه مراكز التدريب المتنوعة، وعملية هادفة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف قريبة وبعيدة المدى؛ لتحقق الكفاءة المهنية للمعلمات وصولًا إلى الرضا الوظيفي، وواقعية تُبنَى وتُنفَّذ على أساس الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وبناءً على خبرتهن ونموهن المهني، وقابلة للتطبيق اعتمادًا على الإمكانات المتاحة ومدى توافر الظروف المعنوية والمادية.

٢. أهداف التنمية المهنية:

أشار كلاً من (العاجز، اللوح، الأشقر، ٢٠١٠)، (طاهر، ٢٠١٠)، (الحر، ١٤٣٠هـ) لأهم أهداف تنمية المعلمة مهنياً:

- تنمية كفاءات المعلمات تطبيقًا لمبدأ التعلم مدى الحياة، وتشجيع التطوير والتعلم الذاتي والعمل على تلافي أوجه القصور في إعدادهن قبل التحاقهن بالخدمة عبر توفير برامج تنموية متكاملة وفعالة تسعى إلى تنميتهن وتطوير التعليم.
- الإلمام بالطرق التعليمية الحديثة، والتبصير بالمشكلات التربوية ووسائل حلها، مع تعزيز خبرات المعلمات في مجال تخصُّصهن، لتحسين إنتاجية المعلمات

ورفع مستواهن في المادة الدراسية، وزيادة قدرتهن على الإبداع والتجديد؛ مما يشعرهن بالرضا الوظيفي.

- التدريب على المناهج المطوَّرة لتقوم المعلمة بالأدوار الموكلة إليها، وتحسين نوعية التعليم حتى يؤثر التدريس في نمو الطالبات وسلوكهن، وتغيير سلوكيات المعلمات واتجاهاتهم إلى الأفضل، وتذكيرهن بدورهن ومسؤولياتهن في العملية التعليمية.
- مساعدة المعلمات حديثات التخرج للاطّلاع على القوانين والنظم؛ حتى يستطعن مواجهة المواقف الجديدة في ميدان العمل ولتعزيز ثقتهن بأنفسهن.

كما تحقق التنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف أهمها(الرباط, ٢٠١٦, ٤٤٧):

- مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل على تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب المتعلم الذاتي.
- الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.
- المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
- تنمية المعلمين في كافة الجوانب, أكاديميًا, مهنيًا, شخصيًا وثقافياً.
- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- ربط المعلم بيئته ومجتمعة المحلي والعالمي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذه الخطط.

كما أن التنمية المهنية للمعلمين تهدف إلى توفير الخبرات والمهارات للأفراد، وغرس الشعور في أنفسهم بالرغبة في تحسين قدراتهم ومهاراتهم تبعًا لمتغيرات العصر، ويمكن تحديد أهداف التنمية المهنية كما يلي (عبد الغني ومحمد، ٢٠١٥، ٣٨، ٣٩):

- تحقيق النمو المستمر للمعلم لرفع مستوى أدائه المهني، وتحسين اتجاهاته وصقل مهاراته وزيادة معارفه، ومن ثم الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلم.
- صياغة القرارات وإبداء الرأي بصورة فيها العقلانية والتفكير السليم؛ لأنه عندما ينمو المعلم مهنيًا وتزداد خبراته وممارساته يتضح تفكيره ويكون قادرًا على اتخاذ قرارات تتصف بالعقلانية والحكم السليم.
- تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم ورفع كفايته الإنتاجية.
- تجديد وتنمية معلومات ومعارف المعلم ومعرفته بأحدث التطورات في تقنيات التعليم وطرق التدريس.
- مساعدة المعلم على الربط بين النظرية والتطبيق.
- الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية والأساليب التدريسية الجديدة.
- مساعدة المعلم على امتلاك مهارات التعلم والبحث والتفكير.
- رفع مستوى أداء المعلمين وزيادة خبراتهم ومهاراتهم التعليمية بما يمكن أن تعود بالفائدة عليهم، ومساعدتهم على الارتقاء بممارستهم المهنية وتشجعيهم على القراءات الحرة، بالإضافة إلى تعليم إستراتيجيات وطرق تدريسية فعالة وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تنموية جديدة في تقييم مستوى طلابهم.

ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن برامج التنمية المهنية للمعلمين تختلف باختلاف الأهداف المرجوة من عملية التنمية المهنية، ويمكن تقسيم هذه الأهداف كالآتي:

- أهداف تأهيلية: وتوضع لتأهيل المعلمين الذين يحملون مؤهلات متوسطة أو غير تربوية لاستكمال تأهيلهم والوصول إلى المستوى العلمي والتربوي الذي يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم ومتغيرات العصر المعرفية والتكنولوجية.
- أهداف علاجية: والتي توجه لعلاج جوانب ونواحي القصور في أداء المعلمين سواء من الناحية التخصصية أو التربوية.

- أهداف لمواكبة التجديد: والتي تعقد بشكل دوري لتعريف المعلم أحدث المعارف والعلوم والنظريات أو عند الشروع في تطبيق مقررات جديدة أو نظم إدارية لتعريف المعلمين بأدوارهم ومسؤولياتهم.
- أهداف الترقي الوظيفي: وتكون من أجل حصول المعلمين على حوافز أو لترقيتهم إلى مناصب إدارية أعلى بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الجديد.

٣. أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلمين:

تنسجم مبادئ التنمية المهنية للمعلمين مع مرتكزات التعليم إذ تؤكد على أهمية إعداد المعلم وتدريبه إعداداً جيداً للقيام بأدواره على أكمل وجه وفيما يلي أهم مبادئ التنمية المهنية للمعلمين. (Hussein,2013:14-17):

أ- أن تكون برامج التنمية المهنية لها أهداف واضحة، ومتناغمة مع أهداف المؤسسة التعليمية، ومسايرة للمعايير، وقابلة التنفيذ، ومستدامة وكافية لتتيح الوقت اللازم للمعلمين لتعليم وتعلم الاستراتيجيات الحديثة وكيفية تنفيذها(National Comprehensive Center for Teacher Quality,2011:3)، فالمعلم بحاجة إلي الحصول على (٢٤-٥٠) ساعة من التدريب والممارسة والتوجيه لإتقان الاستراتيجيات الحديثة وتطبقيها ميدانياً، لما للتنمية المهنية ذات الفترات الطويلة من عظيم الأثر في تحسين أداء المعلمين ومن ثم التقدم في مستوي الطلاب.

ب- توفير الدعم المادي والمعنوي للمتعلمين لمواجهة التحديات الخاصة أثناء عمليات التنفيذ من خلال برامج التنمية المهنية المتنوعة، دونما الاكتفاء بزيادة وقت برامج التنمية المهنية فقط.

ج- الاستفادة من النماذج الإيجابية حيث أصبحت النمذجة أو القدوة علي درجة عالية من الفاعلية في مساندة المعلمين علي فهم واستيعاب الممارسات والمفاهيم والعمل علي تطبيقها، وتضيف إحدى الدراسات (فريق عمل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين،٢٠٠١/٢٠٠٢: ٢): مجموعة من المبادئ لبرامج التنمية المهنية للمعلمين منها:

- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في جميع المراحل.

- التنسيق الفعال بين المدرسة والإدارة التعليمية والوزارة والجهات الأخرى ذات العلاقة.
- الارتباط بنظام الحوافز التشجيعية المعنوية والمادية.

وهذا يتطلب ضرورة مشاركة جميع الفئات في بناء وتنفيذ خطة متكاملة وطويلة الأجل للتنمية المهنية وتقويمها، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للمتعلمين وتحفيزهم، وإيجاد بيئة مهنية وتنظيمية مشجعة للتطوير والتحسين، و توفير الوقت الكافي والموارد المناسبة لبرامج التنمية المهنية، وأن تجرى نشاطات وبرامج التنمية المهنية داخل المدارس وأن يمارسها المعلمون في أجواء العمل والممارسة الحقيقية دون أن يتعارض ذلك مع مهامهم و واجباتهم، وأن تستهدف كافة العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين من أجل تحسين جميع الممارسات المهنية المدرسية، وأن تستهدف الأنشطة أيضا جميع الجوانب المهنية للعاملين، وأن تلبي احتياجاتهم بالمؤسسة التعليمية، وأن يعمل أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدارس على تخطيط و إدارة أنشطة التنمية المهنية وفقاً لاحتياجاتهم المهنية.

٤. أساليب التنمية المهنية

تتنوع أساليب التنمية المهنية للمعلم من حيث مدتها وطريقتها والهدف منها والمنفذ لها، فهناك أساليب ذات طابع نظري كالمحاضرة، وأساليب ذات طابع عملي كالتدريب وأسلوب التدريس المصغر، وقد تصنف إلى أساليب ذاتية وهي ما يقوم بها المعلم نفسه دون الحاجة إلى مساعدة خارجية. وأساليب خارجية وهي التي تأتي من المؤسسات التربوية المشرفة على عمل المعلم (المناحي، ٢٠١٠، ٥٣) وقد أوردت الأدبيات التربوية عدة أساليب منها:

- التدريب التربوي: ويعد هذا الأسلوب أسلوبا أساسيا ومهما في تحقيق أهداف التنمية المهنية للمعلمين فهو يزيد من كفاءة المعلمين مهنيا ويساعد في تنويع الأداء واكتساب استراتيجيات جديدة ومهارات تعامل تطبيقية مع التقنيات والوسائل التعليمية المختلفة كما يكسب المعلم الثقة والقدرة على التعامل مع المشكلات في الميدان التربوي وفق الأساليب العلمية المتطورة (وهبة ٢٠١٥، ٥١).

- التوجيه المباشر: وهي العملية الإرشادية التي يقوم بها المدير بتوجيه المعلم مهنيا ولابد أن تكون هذه العملية بتفاهم الطرفين وتحت علاقة وثيقة ايجابية بين المدير والمعلم وبتحليل موضوعي لأداء المعلم لتطوير مهارته، كما أنها تفيد المعلم في فهمه الطريقة التي ينظر بها المدير نحو أدائه المهني (الصالحية، ٢٠١٧، ١٥٣٥).
- ورش العمل: وهي النشاط التعاوني الذي يقوم به المعلمون ويكون التركيز فيه على مشكلة تربوية لتحليلها وتقديم حلول لها، أو لانجاز نشاط تربوي مطلوب، وهذه الطريقة تتيح الفرصة للمعلمين لتبادل الآراء والأفكار، وتوفر المناخ الايجابي للابتكار والإبداع عن طريق التساؤلات والمقترحات التي يطرحها المعلمون (وهبة، ٢٠١٥، ٥٣).
- الاجتماعات الجماعية والفردية: وهي الاجتماعات التي يعقدها المدير مع المعلمين للتعرف على حاجاتهم وتزويدهم بالمستجدات في مجال التنمية المهنية وقد تكون في بداية العام الدراسي أو بعد الزيارة الصفية أو اجتماعا تخصصيا لمعلمي التخصص الواحد (سيد، أسامة، والجمل، عباس، ٢٠١٤، ٢٦٢).
- المعلم الخبير: حيث يقوم المعلم المتميز بالإشراف الفني على زملائه وتقديم المساعدة المهنية لهم وخصوصا لذي الخبرة الحديثة بالتدريس.
- تبادل الزيارات: وهي جهد مخطط حيث يقوم المعلمون بتبادل الأدوار وفي تبادل الزيارات يستفيد المعلمون الخبرات والمعلومات وطرائق جديدة فيما بينهم بتطبيق واقعي من خلال الملاحظة والتعليق البناء (الصالحية ٢٠١٧، ١٥٣٨).
- الأساليب الذاتية: كأسلوب البحث العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات المتخصصة والقراءة في مجال مهنة التدريس والتطوير الذاتي المخطط من قبل المعلم.

وتضيف المنشاوي (٢٠٠٩، ١٧١٩، ١٧٢٨) أساليب مثل: البعثات الخارجية والشراكة بين المدارس والجامعات.

٥. مجالات التنمية المهنية للمعلم:

تتعدد المجالات التي تستهدفها التنمية المهنية للمعلم وتتنوع تصنيفاتها في الأدبيات التربوية فالبعض يفصلها والبعض يجملها وأهم المجالات التي تعمل عليها التنمية المهنية للمعلم هي (عتريس، ٢٠١٠، ٥٥)، (المطيري، ١٤٣٤هـ، ٢١):

- المجال المهني التربوي للمعلم: ويشمل كل ما يتعلق بمهنة التدريس كطرائق التدريس وأساليب التقويم واستراتيجيات التعلم الحديثة والمناهج الحديثة وإدارة الصف ووسائل التعليم والتقنيات الحديثة في التعليم وكل جديد في مجال التربية.
- المجال الأكاديمي: ويستهدف كل مايستجد في تخصص المعلم الأكاديمي من معارف ومهارات عقب تخرجه من الجامعة حتى يواكب المعلم التطورات العلمية في تخصصه.
- المجال الثقافي والفكري: وتستهدف تزويد المعلم بثقافة عامة واسعة، ورؤية فكرية واضحة تعرفه ما يحيط به وبمجتمعه ووطنه من تغيرات ومستجدات وتحديات.
- المجال الشخصي: وتستهدف شخصية المعلم واتزانه الانفعالي وإمداده بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تساعده على التميز في تدريسه والتعامل مع طلابه وأولياء أمورهم وإدارة المدرسة.
- المجال الاجتماعي وذلك بتزويد المعلم بالمهارات اللازمة وغرس القيم وتنمية مهارات العمل الجماعي وكيفية التعامل مع المجتمع والتفاعل مع زملائه بايجابية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها، فمن خلاله أمكن الوقوف على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وكذلك سبل التغلب عليها من وجهة نظر المعلمات، مع تعرف مدى تأثير بعض المتغيرات في ذلك.

مجتمع الدراسة: معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية

عينــة الدراســة: طبقت الدراسة على عينة بلغت (٩٣٥) معلمة تم توزيعهن وفق متغيرات (المؤهل – الخبرة – التخصص – المحافظة)

وصف عينة الدراسة:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المحافظة)

المحافظة	التكرار	النسبة المئوية
القاهرة	330	%35.3
الإسكندرية	290	%31
أسيوط	315	%33.7
المجموع	935	%100

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية حسب المحافظة هي نسبة القاهرة ثم نسبة أسيوط وفي المرتبة الأخيرة نسبة الإسكندرية حيث بلغت النسب على الترتيب (٣٥.٣%)، (٣٣.٧%)، (٣١%).

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الخبرة)

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
سنوات 5أقل من	227	%24.3
من ٥ سنوات إلى١٠سنوات	361	%38.6
سنوات 10أكثر من	347	%37.1
المجموع	935	%100

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية حسب الخبرة هي نسبة من ٥ سنوات إلى١٠سنوات ثم نسبة أكثر من ١٠ سنوات وفي المرتبة الأخيرة نسبة أقل من ٥ سنوات حيث بلغت النسب على الترتيب (٣٨.٦%)، (٣٧.١%)، (٢٤.٣%).

جدول (٣) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المؤهل)

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
تربوي	609	%65.1
غير تربوي	326	%34.9
المجموع	935	%100

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية حسب المؤهل هي نسبة تربوي ثم نسبة غير تربوي نسبة حيث بلغت النسب على الترتيب (٦٥.١%)، (٣٤.٩%).

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة بهدف تعرف معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال والسبل المقترحة للتغلب عليها، وتم إعداد الاستبانة في ضوء الإطار النظري والاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بالإضافة للاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في المجال، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ستة محاور، شمل المحور الأول العبارات الخاصة بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وتكون من (٩) عبارات، وشمل المحور الثاني العبارات الخاصة بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وتكون من (٩) عبارات، وشمل المحور الثالث العبارات الخاصة بمعوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال، وتكون من (١٠) عبارات، وجاء المحور الرابع عن العبارات الخاصة بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية، وتكون من (٩) عبارات، وأخيراً جاء المحور الخامس عن العبارات الخاصة بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وتكون من (٢٦) عبارة، بإجمالي (٦٣) عبارة للاستبانة مجملة، وأمام كل عبارة من عبارات الاستبانة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة يتراوح ما بين (مرتفعة) وتعطى (ثلاث درجات) ومتوسطة، وتعطى (درجتان) ومنخفضة، وتعطى (درجة واحدة فقط)، وتتراوح الدرجات على المحور الأول ما بين (٩) إلى (٢٧) درجة وكذلك على المحور الثاني والرابع، وتتراوح على المحور الثالث ما بين (١٠) إلى (٣٠) درجة، بينما تتراوح على المحور الخامس ما بين (٢٦) إلى (٧٨) درجة، وتتراوح على الاستبانة مجملة ما بين (٦٣) إلى (١٨٩) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة فيما يخص المعوقات على توافرها بصورة كبيرة بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس، وتدل الدرجة المرتفعة على السبل المقترحة على ارتفاع مناسبة هذه السبل للتغلب على المعوقات من وجهة نظر عينة الدراسة بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق الظاهري:

تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل استبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج كل استبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.

الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح الجذر التربيعي لمعامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموعها (ن=٩٣٥)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط (الصدق)	درجة الصدق
الأول	٩	.٥٤٤**	.٧٣٨	مرتفعة
الثاني	٩	.٨٤٦**	.٩١٩	مرتفعة
الثالث	١٠	.٨٣٣**	.٩١٣	مرتفعة
الرابع	٩	.٨٧٠**	.٩٣٣	مرتفعة
الخامس	٢٦	.٤٢١**	.٦٤٩	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهى درجة مقبولة إحصائيًا وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت درجة الثبات كما بالجدول التالي:

جدول (٥) يبين ثبات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (ن=٩٣٥)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	درجة الثبات
الأول	٩	٩٨٧.	مرتفعة
الثاني	٩	٩٧٣.	مرتفعة
الثالث	١٠	٩٩٠.	مرتفعة
الرابع	٩	٩٨٣.	مرتفعة
الخامس	٢٦	٩٧٨.	مرتفعة
الإجمالي	٦٣	٩٧١.	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة ثبات مجموع الاستبانة ككل مرتفعة (.٩٧١)، حيث تقترب هذه القيمة من الواحد الصحيح وهى درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا، ولذلك جاءت درجة الثبات للاستبانة عالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (Statistical (SPSS Package for Social Sciences الإصدار الاثنين وعشرون. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والوزن النسبي واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t test Independent Simple –)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

تقدير الدرجات على الاستبانة:

تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

التقـدير الرقمـي لكـل = (٣ × تكرار مرتفعة) + (٢ × تكرار متوسطة) + (١ × تكرار منخفضة) / عدد أفراد العينة

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية[١]:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى الموافقة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٦) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من ١وحتى (١ + ٠.٦٦) أي ١.٦٦ تقريباً
متوسطة	من ١.٦٧وحتى (١.٦٧ + ٠.٦٦) أي ٢.٣٣ تقريباً
مرتفعة	من ٢.٣٤وحتى (٢.٣٤ + ٠.٦٦) أي ٣ تقريباً

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

الإجابة على السؤال الأول: ما أبرز المعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الأول الخاص بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) درجة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن (ن = ٩٣٥)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	ضعف الحوافز المادية للمعلمات المبدعات مما يسبب لهن الإحباط وقلة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية	400	42.80 %	493	52.70 %	42	4.50 %	2.3829	.57138	8
٢	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتمويل برامج التنمية المهنية للمعلمات	398	42.60 %	505	54.00 %	32	3.40 %	2.3914	.55407	3
٣	ندرة توفر المكان المناسب للتدريب داخل رياض الأطفال	399	42.70 %	498	53.30 %	38	4.10 %	2.3861	.56449	7
٤	قلة توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية	464	49.60 %	434	46.40 %	37	4.00 %	2.4567	.57238	2
٥	بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب عن سكن المعلمة مما يزيد من تكلفته	384	41.10 %	499	53.40 %	52	5.60 %	2.3551	.58360	9
٦	تحمل المعلمة نفقات التدريب في مؤسسات رياض الأطفال	399	42.70 %	501	53.60 %	35	3.70 %	2.3893	.55942	5
٧	ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج التنمية المهنية بإدارات رياض الأطفال	516	55.20 %	382	40.90 %	37	4.00 %	2.5123	.57389	1
٨	ضعف الرواتب الخاصة بمعلمات رياض الأطفال مما يؤثر سلباً على التحاقهم ببرامج التنمية المهنية	398	42.60 %	501	53.60 %	36	3.90 %	2.3872	.56090	6
٩	ارتفاع التكلفة الخاصة ببرامج التنمية المهنية	399	42.70 %	503	53.80 %	33	3.50 %	2.3914	.55600	4
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور ٢.٤٠٦				النسبة المئوية ٨٠.١٩				مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) حسب استجابات أفراد العينة:

أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (٢.٤٠٦من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (٢.٣٥٥١- ٢.٥١٢٣) درجة من أصل (٣) درجات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.٥٥٤٠٧- .٥٨٣٦٠) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه بالرغم من أهمية مؤسسات رياض الأطفال وزيادة أعداد الأطفال الذين يلتحقون بها الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب على الأيدي البشرية التي تقوم على إدارة تلك المؤسسات سواء من الإداريين أو المعلمات ونظراً لهذا نجد أن هناك توظيف للكثير ممن ليس لديهم التأهيل المطلوب للقيام بهذا الدور لمجرد تعويض هذا النقص من العاملين فضلاً على النظر لبعض المؤسسات باعتبارها نشاط اقتصادي . لابد . وأن يدر أرباحاً وتبعاً لذلك يعمل بها أفراد غير مؤهلين تربوياً ومن هنا نجد أن تلك المؤسسات لم تلقى الاهتمام الكافي حتى الآن من قبل القائمين على السياسة التربوية كما أنها ما زالت تعانى من العديد من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها (مطاوع، ٢٠٠٦، ٧).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه بالرغم من الجهود والنفقات التي تبذل في إعداد المعلم وتدريبه، إلا أن هذه الجهود وتلك النفقات دون المستوى المطلوب (علي، ٢٠٠٥، ٤١) و(سكر و الخزندار، ٢٠٠٥، ١٥) و(أبو زيد، ٢٠٠٨، ٢٥-٥٧)، فلا يزال التوجه منصباً على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمسائل الجودة وضبط إجراءاتها على كافة المستويات، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار، واللفظية، والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي، وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، والانفصال عن عالم العمل، وتدني مستوى المعلمين نظراً لضعف برامج الإعداد(بن هويمل والعنادي، ٢٠١٥، ٣٧)، وتعيين معلمين غير تربويين في المدارس وغير متخصصين (المغيدي، ٢٠١٤: ١٢٦).

وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما أكدته دراسة Fitzpatrick(٢٠١٤) من ضرورة دعم التنمية المهنية بالموارد اللازمة والوقت الكافي لضمان توافر الفرص اللازمة للمعلمين للوصول إلى المعرفة.

كما تتفق مع دراسة الشهري (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية.

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور يتضح ما يلي:

أولاً: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (٧)، (٤)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- ضعف الميزانيات المخصصة لبرامج التنمية المهنية بإدارات رياض الأطفال بتقدير رقمي (٢.٥١٢٣) مرتفع
- قلة توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية بتقدير رقمي (٢.٤٥٦٧) مرتفع

ثانياً: أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (٥)، (١)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب عن سكن المعلمة مما يزيد من تكلفته بتقدير رقمي (٢.٣٥٥١) مرتفع
- ضعف الحوافز المادية للمعلمات المبدعات مما يسبب لهن الإحباط وقلة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية بتقدير رقمي (٢.٣٨٢٩) مرتفع

الإجابة على السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات الإدارية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا لسؤال تم بترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) درجة ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن (ن = ٩٣٥)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١٠	الوقت المخصص للمعلمة المراد تدريبها أثناء الخدمة غير كاف	216	23.10 %	327	35.00%	392	41.90 %	1.8118	.78453	6
١١	ضعف العلاقة والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمة المتمثلة في كليات التربية وأجهزة التدريب في وزارة التربية والتعليم	143	15.30 %	313	33.50%	479	51.20 %	1.6406	.73258	9
١٢	غياب إتاحة الفرصة للمعلمة لاختيار برامج التنمية المهنية التي تحتاجها	143	15.30 %	332	35.50%	460	49.20 %	1.6610	.72838	7
١٣	غياب وجود نظام واضح خاص بتنظيم أعمال التدريب أثناء الخدمة	183	19.60 %	400	42.80%	352	37.60 %	1.8193	.73492	5
١٤	محدودية سماح إدارة التعليم للمعلمة بمواصلة دراساتها العليا	120	12.80 %	362	38.70%	453	48.40 %	1.6439	.69750	8
١٥	غياب نظام يلزم المعلمة للالتحاق ببرامج التنمية المهنية	276	29.50 %	233	24.90%	426	45.60 %	1.8396	.85196	4
١٦	غياب تطبيق معايير واضحة لترشيح المعلمات لبرامج التنمية المهنية	400	42.80 %	68	7.30 %	467	49.90 %	1.9283	.96079	1
١٧	كثرة أعداد المعلمات في قاعات التدريب المهني	367	39.30 %	106	11.30%	462	49.40 %	1.8984	.93661	3
١٨	ضعف التواصل على مستوى الإدارات المتعددة لتحقيق التكامل في برامج التنمية المهنية	395	42.20 %	76	8.10 %	464	49.60 %	1.9262	.95616	2
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور ١.٧٩٧					النسبة المئوية ٥٩.٨٩			متوسطة
	المتوسط العام للمحور							1.797		

يتضح من الجدول (٨) حسب استجابات أفراد العينة:

أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (١.٧٩٧ من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (١.٦٤٠٦– ١.٩٢٨٣) درجة من أصل (٣)

درجات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.٧٢٨٣٨- .٩٦٠٧٩) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء كثرة المهام الملقاة على إدارة رياض الأطفال من جهة وضعف برامج الإعداد والتدريب الكاف لها من جهة أخرى، بالإضافة لضعف وجود معايير واضحة ومحددة وتراعي الكفاءة في الاختيار من جهة أخرى، مما كان له تأثير سلبي على دور الإدارة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمات حتى أصبحت تمثل جزء من معوقاتها من وجهة نظر المعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتائج نسبياً كذلك مع ما توصلت إليه دراسة السرحاني (٢٠١٧) التي أشارت إلى موافقة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة على العبارات المتضمنة في محور معوِّقات التنمية المهنيَّة الذاتيَّة بدرجة مرتفعة.

كما تتفق مع نتائج دراسة الصاعدي (١٤٣٥هـ) التي أشارت إلى وجود العديد من معوقات للتنمية المهنية للمعلمين منها ضعف تحفيز المعلمين للمشاركة في برامج التنمية المهنية، وعدم توفر أندية تهتم بتنميتهم مهنياً، وقلة الربط بين نتائج تقويم أداء المعلمين وبرامج التنمية المهنية، وقلة إتاحة مصادر التعليم الذاتي للمعلم في مقر عمله.

وبالنسبة لترتيب عبارات المحور يتضح ما يلي:

أولاً: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (١٦)، (١٨)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- غياب تطبيق معايير واضحة لترشيح المعلمات لبرامج التنمية المهنية بتقدير رقمي (١.٩٢٨٣) متوسط

- ضعف التواصل على مستوى الإدارات المتعددة لتحقيق التكامل في برامج التنمية المهنية بتقدير رقمي (١.٩٢٦٢) متوسط

ثانياً: أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (١١)، (١٤)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة منخفضة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- ضعف العلاقة والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمة المتمثلة في كليات التربية وأجهزة التدريب في وزارة التربية والتعليم بتقدير رقمي (١.٦٤٠٦) منخفض
- محدودية سماح إدارة التعليم للمعلمة بمواصلة دراساتها العليا بتقدير رقمي (١.٦٤٣٩) منخفض

الإجابة على السؤال الثالث: ما أبرز معوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثالث الخاص بمعوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) درجة ومستوى الموافقة على المحور الثالث الخاص بمعوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال من وجهة نظرهن (ن = ٩٣٥)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١٩	زيادة العبء التدريسي للمعلمة	355	38.00%	107	11.40%	473	50.60%	1.8738	.93304	4
٢٠	ضعف دافعية المعلمات نحو تطوير أدائهن	360	38.50%	108	11.60%	467	49.90%	1.8856	.93399	3
٢١	ضعف اهتمام المعلمات بتبادل الخبرات المهنية داخل رياض الأطفال	296	31.70%	183	19.60%	456	48.80%	1.8289	.88081	8
٢٢	ضعف الرضا الوظيفي لدى المعلمة مما يضعف اهتمامها بالتنمية المهنية	307	32.80%	173	18.50%	455	48.70%	1.8417	.88925	6
٢٣	غياب التعاون والتفاعل الإيجابي بين المعلمات	290	31.00%	190	20.30%	455	48.70%	1.8235	.87548	9
٢٤	ضعف ثقة المعلمات في برامج التنمية المهنية المقدمة لهن	313	33.50%	168	18.00%	454	48.60%	1.8492	.89355	5
٢٥	ضعف التواصل الفعال بين المعلمات والإدارة لتحديد احتياجاتهن التدريبية	306	32.70%	171	18.30%	458	49.00%	1.8374	.88968	7
٢٦	شعور بعض المعلمات بأن التحاقهن ببرامج التدريب أثناء الخدمة يقلل من شأنهن بين زميلاتهن	378	40.40%	93	9.90%	464	49.60%	1.9080	.94500	2
٢٧	جعل المعلمة هدفها الأساسي الحصول على شهادة البرنامج دون التركيز على رفع مستواها المهني	393	42.00%	78	8.30%	464	49.60%	1.9241	.95488	1
٢٨	كثرة المتطلبات الأسرية التي تشغل المعلمة عن الالتحاق ببرامج التنمية المهنية	330	35.30%	68	7.30%	537	57.40%	1.7786	.93766	10
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور ١.٨٥٥				النسبة المئوية ٦١.٨٤				متوسطة
	المتوسط العام للمحور							1.855		

يتضح من الجدول (٩) حسب استجابات أفراد العينة: أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (١.٨٥٥من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة)، وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (١.٧٧٨٦- ١.٩٢٤١) درجة من أصل (٣) درجات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.٨٧٥٤٨- .٩٥٤٨٨) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كثرة الضغوط التي يتعرض لها معلمات رياض الأطفال تبعاً لطبيعة المرحلة العمرية التي يتعاملن معها وما تتطلبه من احتياجات ومؤهلات خاصة مما يقلل من دافعيتهن ويؤثر سلباً على التنمية المهنية لهن.

وفي ذات السياق أشارت العديد من الدراسات إلى أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لم تؤتِ ثمارها المرجوّة؛ نظرًا إلى وجود عدة معوقات قد تحُول دون الاستفادة من هذه البرامج، منها دراسة (اليحيى، ٢٠١٧)، و(الناجم، ٢٠١٧) ودراسة (آل سويدان، ٢٠١٥).

كما أنه يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه بالرغم من أهمية مؤسسات رياض الأطفال وزيادة أعداد الأطفال الذين يلتحقون بها الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب على الأيدي البشرية التي تقوم على إدارة تلك المؤسسات سواء من الإداريين أو المعلمات ونظراً لهذا نجد أن هناك توظيف للكثير ممن ليس لديهم التأهيل المطلوب للقيام بهذا الدور لمجرد تعويض هذا النقص من العاملين فضلاً على النظر لبعض المؤسسات باعتبارها نشاط اقتصادي . لابد . وأن يدر أرباحاً وتبعاً لذلك يعمل بها أفراد غير مؤهلين تربوياً ومن هنا نجد أن تلك المؤسسات لم تلقى الاهتمام الكافي حتى الآن من قبل القائمين على السياسة التربوية كما أنها ما زالت تعانى من العديد من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها (مطاوع، ٢٠٠٦، ٧).

إضافة لما سبق يمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء تدني مستوى المعلمين نظراً لضعف برامج الإعداد(بن هويمل والعنادي، ٢٠١٥، ٣٧)، وتعيين معلمين غير تربويين في المدارس وغير متخصصين (المغيدي، ٢٠١٤، ١٢٦).

ولذا كان مما أوصى به مؤتمر" معلِّم المستقبل إعداد وتطويره" المنعقد بكليَّة التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ) الاهتمام بنشر ثقافة التنمية المهنيَّة الذاتيَّة للمعلِّمات في المؤسسات التربويَّة التعليميَّة، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلِّم (١٤٣٧هـ) "إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" المنعقد بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بحثِّ المعلِّمين على تبادل الخبرات ضمن مجتمعهم المدرسي، ومشاركة معرفتهم المهنيَّة والتخصصيَّة مع زملائهم، وتشجيع المعلِّمين على مواصلة دراساتهم الأكاديمية، وإتاحة مصادر التعلُّم الذاتي للمعلِّم في مقرِّ عمله، وتوفير فرص حقيقيَّة للمعلِّمين لحضور المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش.

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور يتضح ما يلي:

أولاً: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢٧)، (٢٦)، (٢٠)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- جعل المعلمة هدفها الأساسي الحصول على شهادة البرنامج دون التركيز على رفع مستواها المهني بتقدير رقمي (١.٩٢٤١) متوسط
- شعور بعض المعلمات بأن التحاقهن ببرامج التدريب أثناء الخدمة يقلل من شأنهن بين زميلاتهن بتقدير رقمي (١.٩٠٨٠) متوسط
- ضعف دافعية المعلمات نحو تطوير أدائهن بتقدير رقمي (١.٨٨٥٦) متوسط

ثانياً: أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٢٨)، (٢٣)، (٢١)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- كثرة المتطلبات الأسرية التي تشغل المعلمة عن الالتحاق ببرامج التنمية المهنية بتقدير رقمي (١.٧٧٨٦) متوسط
- غياب التعاون والتفاعل الإيجابي بين المعلمات بتقدير رقمي (١.٨٢٣٥) متوسط
- ضعف اهتمام المعلمات بتبادل الخبرات المهنية داخل رياض الأطفال بتقدير رقمي (١.٨٢٨٩) متوسط

الإجابة على السؤال الرابع: ما أبرز المعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الرابع الخاص بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) درجة ومستوى الموافقة على المحور الرابع الخاص بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن (ن = ٩٣٥)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٩	ضعف مستوى المدربين المتفرغين الذين يضطلعون بتنفيذ البرامج التدريبية	341	36.50 %	71	7.60%	523	55.90 %	1.8053	.94187	1
٣٠	ضعف وعي القائمين بإعداد برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمات رياض الأطفال	267	28.60 %	60	6.40%	608	65.00 %	1.6353	.89648	9
٣١	الافتقار إلى دراسات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات	310	33.20 %	107	11.40 %	518	55.40 %	1.7775	.91486	2
٣٢	اتصاف برامج التنمية المهنية بالتكرار وخلوها من الجديد الملائم لمتطلبات العصر	294	31.40 %	119	12.70 %	522	55.80 %	1.7561	.90229	3
٣٣	وجود انفصال بين برامج التنمية	260	27.80 %	85	9.10%	590	63.10 %	1.6471	.88621	8

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	المهنية المقدمة للمعلمات والواقع التعليمي									
٣٤	قلة أعداد المدربين الأكفاء القادرين على تنفيذ البرامج التدريبية بنجاح	261	27.90 %	98	10.50 %	576	61.60 %	1.6631	.88460	6
٣٥	تركيز برامج التنمية المهنية على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب الفني والتقني	311	33.30 %	44	4.70%	580	62.00 %	1.7123	.93333	5
٣٦	ضعف مراعاة برامج التنمية المهنية للتخصصات المختلفة للمعلمات والفروق الفردية بينهن	283	30.30 %	50	5.30%	602	64.40 %	1.6588	.91160	7
٣٧	ضعف توظيف المستحدثات التكنولوجية في برامج التنمية المهنية	311	33.30 %	54	5.80%	570	61.00 %	1.7230	.93083	4
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور ١.٧٠٩						النسبة المئوية ٥٦.٩٦		متوسطة
	المتوسط العام للمحور							1.709		

يتضح من الجدول (١٠) حسب استجابات أفراد العينة: أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (١.٧٠٩ من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (١.٦٣٥٣– ١.٨٠٥٣) درجة من أصل (٣) درجات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.٨٨٤٦٠– .٩٤١٨٧) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لم تؤتِ ثمارها المرجوّة؛ نظرًا إلى وجود عدة معوقات قد تحُول دون الاستفادة من هذه البرامج، منها دراسة (اليحيى، ٢٠١٧)، و(الناجم، ٢٠١٧) ودراسة (آل سويدان، ٢٠١٥).

وباستقراء توصيات بعض الدراسات والمؤتمرات (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٥)، (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٢٠٠٧: ٨٥)، و(الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٧: ٧٥)، و(حسين،٢٠٠٧: ١٢)، و(الحيلة،٢٠١٤: ٨٩) التي عقدت في هذا المجال اتضح أنها تؤكد على الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ومحاولة تطويرها وتحديثها، وتبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي وبخاصة في برامج الإعداد والتدريب المهني للمعلمين، ودعم الأطر السياسية والتشريعية والتنفيذية للتعليم، وتوفير الأدوات والمواد الخاصة بالتعليم بما يحقق التنمية المهنية المستدامة لهم تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية وفق مستويات معيارية محددة وبما يؤدي إلى "مجتمع التعلم". الأمر الذي يتطلب مراجعة واقع برامج تدريب وتنمية معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية مهنياً وتقديم تصور مقترح لتنميته مهنياً في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

وبالنسبة لترتيب العبارات يتضح ما يلي:

أولاً: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (٢٩)، (٣١)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- ضعف مستوى المدربين المتفرغين الذين يضطلعون بتنفيذ البرامج التدريبية بتقدير رقمي (١.٨٠٥٣) متوسط
- الافتقار إلى دراسات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات بتقدير رقمي (١.٧٧٧٥) متوسط

ثانياً: أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارتين (٣٠)، (٣٣)، حيث وقعت هاتين العبارتين في نطاق الموافقة بدرجة منخفضة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير هاتين العبارتين على الترتيب إلى:

- ضعف وعي القائمين بإعداد برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمات رياض الأطفال بتقدير رقمي (١.٦٣٥٣) منخفض
- وجود انفصال بين برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمات والواقع التعليمي بتقدير رقمي (١.٦٤٧١) منخفض

الإجابة على السؤال الخامس: ما السبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الخامس الخاص بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر أفراد العينة حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) درجة ومستوى الموافقة على المحور الخامس الخاص بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن (ن = ٩٣٥)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٣٨	تنمية مكتبة رياض الأطفال وتزويدها بالكتب اللازمة للمعلمات والأطفال	814	87.10%	88	9.40%	33	3.50%	2.8353	.45650	11
٣٩	إحضار متخصصين لإلقاء محاضرات علمية في التخصصات المختلفة	719	76.90%	62	6.60%	154	16.50%	2.6043	.75442	21
٤٠	توثيق صلة رياض الأطفال بالكليات العلمية المتوفرة في البيئة المحيطة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل الإيجابي	707	75.60%	73	7.80%	155	16.60%	2.5904	.75763	22
٤١	تسهيل التحاق المعلمات بالبرامج التربوية التي تقدمها المؤسسات المتخصصة	799	85.50%	96	10.30%	40	4.30%	2.8118	.48849	16
٤٢	تنظيم برامج تبادل الزيارات بين المعلمات	682	72.90%	35	3.70%	218	23.30%	2.4963	.84680	26
٤٣	تطوير بيئة العمل برياض الأطفال لتلاءم متطلبات التنمية المهنية للمعلمات	825	88.20%	75	8.00%	35	3.70%	2.8449	.45400	6
٤٤	نشر الوعي بأهمية التنمية المهنية بين	681	72.80%	42	4.50%	212	22.70%	2.5016	.83918	25

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	معلمات رياض الأطفال من خلال الندوات واللقاءات التوعوية									
٤٥	التعاون مع مراكز التدريب في إدارات التعليم	692	74.00 %	63	6.70%	180	19.30 %	2.5476	.79589	23
٤٦	تبني توطين التدريب داخل مؤسسات رياض الأطفال	687	73.50 %	64	6.80%	184	19.70 %	2.5380	.80177	24
٤٧	الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال التنمية المهنية للمعلمات	816	87.30 %	73	7.80%	46	4.90%	2.8235	.49395	13
٤٨	استخدام التدريب عن بعد في مجال التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال	794	84.90 %	91	9.70%	50	5.30%	2.7957	.51941	17
٤٩	تدريب المعلمات على استخدام وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية	821	87.80 %	74	7.90%	40	4.30%	2.8353	.47263	10
٥٠	وضع معايير واضحة لترشيح المعلمات لبرامج التنمية المهنية مع الالتزام بها	782	83.60 %	100	10.70 %	53	5.70%	2.7797	.53428	20
٥١	إشراك المعلمات في صناعة واتخاذ القرارات داخل رياض الأطفال	844	90.30 %	56	6.00%	35	3.70%	2.8652	.43780	4
٥٢	تدعيم مكتبات رياض الأطفال بأبرز المستجدات في التخصصات العلمية المتعددة	846	90.50 %	54	5.80%	35	3.70%	2.8674	.43601	2
٥٣	وضع نظام مناسب للحوافز للمتفوقات مهنياً من المعلمات	822	87.90 %	80	8.60%	33	3.50%	2.8439	.45008	7
٥٤	تخفيف الأعباء التدريسية على المعلمات بما يسمح لهن بالالتحاق ببرامج التنمية المهنية	807	86.30 %	90	9.60%	38	4.10%	2.8225	.47702	15
٥٥	ربط الترقية لمعلمات رياض الأطفال باجتياز بعض الدورات المهنية في ضوء احتياجات كل منهن	793	84.80 %	92	9.80%	50	5.30%	2.7947	.52002	18
٥٦	تخطيط برامج التنمية المهنية على أساس التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية	820	87.70 %	75	8.00%	40	4.30%	2.8342	.47339	12
٥٧	مراعاة التخطيط الزمني لبرامج وأنشطة التنمية	783	83.70	99	10.60	53	5.70%	2.7807	.53372	19

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	المهنية سير المناهج والمقررات الدراسية وعدم الإخلال بها		%		%					
٥٨	إنشاء قاعدة معلومات عن أعداد المعلمات وتخصصاتهن ومؤهلاتهن واحتياجاتهن التدريبية مع تحديثها باستمرار	846	90.50 %	53	5.70%	36	3.90%	2.8663	.43935	3
٥٩	رصد ميزانية مدرسية مخصصة ومناسبة لبرامج التنمية المهنية للمعلمات	847	90.60 %	53	5.70%	35	3.70%	2.8684	.43510	1
٦٠	اتصاف برامج التنمية المهنية بالمرونة بحيث يمكن إدخال تعديلات على الخطة الزمنية حسب الحاجة	822	87.90 %	79	8.40%	34	3.60%	2.8428	.45326	9
٦١	وضع معايير مناسبة لمتابعة مدى تنفيذ المعلمات بما قدم لهن خلال الدورات التدريبية	806	86.20 %	92	9.80%	37	4.00%	2.8225	.47477	14
٦٢	الاستفادة من المعلمات المتميزات مهنياً في تدريب زميلاتهن	845	90.40 %	53	5.70%	37	4.00%	2.8642	.44355	5
٦٣	استقدام المختصين التربويين لإلقاء محاضرات وتنفيذ ورش العمل داخل للمعلمات داخل رياض الأطفال	822	87.90 %	79	8.40%	34	3.60%	2.8428	.45326	8
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور ٢.٧٦٦						النسبة المئوية ٩٢.٢١		مرتفعة
	المتوسط العام للمحور							2.766		

يتضح من الجدول (١١) حسب استجابات أفراد العينة: أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (٢.٧٦٦ من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (٢.٤٩٦٣- ٢.٨٦٨٤) درجة من أصل (٣) درجات. كما تراوحت قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (.٤٣٥١٠- .٨٤٦٨٠) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن هذه السبل تم اقتراحها بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالتنمية المهنية بصفة عامة ولمعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة، كما أنه تمت مراعاة طبيعة المرحلة العمرية وما تتطلبه

من المعلمة من مؤهلات وخبرات، بالإضافة إلى أنه تم الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين عند اقتراح هذه السبل.

وتتفق هذه النتائج نسبياً مع ما أوصى به مؤتمر" معلِّم المستقبل إعداد وتطويره" المنعقد بكليَّة التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ) من ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة التنمية المهنيَّة الذاتيَّة للمعلِّمات في المؤسسات التربويَّة التعليميَّة، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلِّم (١٤٣٧هـ) "إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر" المنعقد بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من ضرورة بحثِّ المعلِّمين على تبادل الخبرات ضمن مجتمعهم المدرسي، ومشاركة معرفتهم المهنيَّة والتخصصيَّة مع زملائهم، وتشجيع المعلِّمين على مواصلة دراساتهم الأكاديمية، وإتاحة مصادر التعلُّم الذاتي للمعلِّم في مقرِّ عمله، وتوفير فرص حقيقيَّة للمعلِّمين لحضور المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش.

كما تتفق كذلك مع توصيات بعض الدراسات والمؤتمرات (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٥)، (الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٢٠٠٧: ٨٥)، و(الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٧: ٧٥)، و(حسين،٢٠٠٧: ١٢)، و(الحيلة،٢٠١٤: ٨٩) التي عقدت في هذا المجال حيث إنها أكدت على الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ومحاولة تطويرها وتحديثها، وتبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي وبخاصة في برامج الإعداد والتدريب المهني للمعلمين، ودعم الأطر السياسية والتشريعية والتنفيذية للتعليم، وتوفير الأدوات والمواد الخاصة بالتعليم بما يحقق التنمية المهنية المستدامة لهم تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية وفق مستويات معيارية محددة وبما يؤدي إلى "مجتمع التعلم". الأمر الذي يتطلب مراجعة واقع برامج تدريب وتنمية معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية مهنياً وتقديم تصور مقترح لتنميته مهنياً في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما أكدته دراسة Fitzpatrick(٢٠١٤) من ضرورة دعم التنمية المهنية بالموارد اللازمة والوقت الكافي لضمان توافر الفرص اللازمة للمعلمين للوصول إلى المعرفة.

وتتفق هذه النتائج نسبياً مع ما أشارت إليه دراسة السرور (٢٠١٦) من ضرورة تشجيع المعلم وتحفيزه على حضور برامج التنمية المهنية والدورات والاستفادة منها، كما أشارت إلى إمكانية الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجالات التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الفني في النهوض بالتنمية المهنية للمعلم ولإثراء التجربة المصرية في تطبيق ضوء معايير الجودة والاعتماد.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السرحاني (٢٠١٧) التي أشارت إلى موافقة معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة على العبارات المتضمنة في محور مقترحات التنمية المهنيَّة الذاتيَّة بدرجة مرتفعة.

وبالنسبة لترتيب العبارات يتضح ما يلي:

أولاً: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٥٩)، (٥٢)، (٥٨)، (٥١)، (٦٢)، (٤٣)، (٥٣)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- رصد ميزانية مدرسية مخصصة ومناسبة لبرامج التنمية المهنية للمعلمات بتقدير رقمي (٢.٨٦٨٤) مرتفع
- تدعيم مكتبات رياض الأطفال بأبرز المستجدات في التخصصات العلمية المتعددة بتقدير رقمي (٢.٨٦٧٤) مرتفع
- إنشاء قاعدة معلومات عن أعداد المعلمات وتخصصاتهن ومؤهلاتهن واحتياجاتهن التدريبية مع تحديثها باستمرار بتقدير رقمي (٢.٨٦٦٣) مرتفع
- إشراك المعلمات في صناعة واتخاذ القرارات داخل رياض الأطفال بتقدير رقمي (٢.٨٦٥٢) مرتفع
- الاستفادة من المعلمات المتميزات مهنياً في تدريب زميلاتهن بتقدير رقمي (٢.٨٦٤٢) مرتفع
- تطوير بيئة العمل برياض الأطفال لتلاءم متطلبات التنمية المهنية للمعلمات بتقدير رقمي (٢.٨٤٤٩) مرتفع

- وضع نظام مناسب للحوافز للمتفوقات مهنياً من المعلمات بتقدير رقمي (٢.٨٤٣٩) مرتفع

ثانياً: أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (٤٢)، (٤٤)، (٤٦)، (٤٥)، (٤٠)، (٣٩)، (٥٠)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة مرتفعة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- تنظيم برامج تبادل الزيارات بين المعلمات بتقدير رقمي (٢.٤٩٦٣) مرتفع
- نشر الوعي بأهمية التنمية المهنية بين معلمات رياض الأطفال من خلال الندوات واللقاءات التوعوية بتقدير رقمي (٢.٥٠١٦) مرتفع
- تبني توطين التدريب داخل مؤسسات رياض الأطفال بتقدير رقمي (٢.٥٣٨٠) مرتفع
- التعاون مع مراكز التدريب في إدارات التعليم بتقدير رقمي (٢.٥٤٧٦) مرتفع
- توثيق صلة رياض الأطفال بالكليات العلمية المتوفرة في البيئة المحيطة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل الإيجابي بتقدير رقمي (٢.٥٩٠٤) مرتفع
- إحضار متخصصين لإلقاء محاضرات علمية في التخصصات المختلفة بتقدير رقمي (٢.٦٠٤٣) مرتفع
- وضع معايير واضحة لترشيح المعلمات لبرامج التنمية المهنية مع الالتزام بها بتقدير رقمي (٢.٧٧٩٧) مرتفع

الإجابة على السؤال السادس: ما مدى تأثير متغيرات (المؤهل– المحافظة– عدد سنوات الخبرة) في رؤية معلمات رياض الأطفال لمعوقات التنمية المهنية وسبل التغلب عليها؟

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة لإجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير المؤهل (ن=٩٣٥)

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	تربوي	609	22.1149	5.26532	٨٥٤	٤.٠١٧	٠٠٠. دالة
	غير تربوي	326	20.7883	3.82156			
الثاني	تربوي	609	17.6223	6.51808	٨٥٤	٩.٤١٢	٠٠٠. دالة
	غير تربوي	326	13.4540	6.33107			
الثالث	تربوي	609	20.5353	8.51773	٨٥٤	٩.٩٦٢	٠٠٠. دالة
	غير تربوي	326	14.8436	7.95352			
الرابع	تربوي	609	17.2841	7.93662	٨٥٤	١٠.٩٨٧	٠٠٠. دالة
	غير تربوي	326	11.8190	5.74277			
الخامس	تربوي	609	71.0148	12.50519	٨٥٤	٣.٢٢١-	٠٠٠. دالة
	غير تربوي	326	73.6104	10.16866			

يتضح من الجدول (١٢)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، حيث جاءت قيمة (ت)، (٤.٠١٧), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (٢٢.١١٤٩)، بينما بلغ متوسط استجابات غير تربوي (٢٠.٧٨٨٣).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، حيث جاءت قيمة (ت)، (٩.٤١٢), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (١٧.٦٢٢٣)، بينما بلغ متوسط استجابات غير تربوي (١٣.٤٥٤٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بمعوقات التنمية المهنية

المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال، حيث جاءت قيمة (ت)، (٩.٩٦٢), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (٢٠.٥٣٥٣)، بينما بلغ متوسط استجابات غير تربوي (١٤.٨٤٣٦).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية، حيث جاءت قيمة (ت)، (١٠.٩٨٧), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (١٧.٢٨٤١)، بينما بلغ متوسط استجابات غير تربوي (١١.٨١٩٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل (تربوي– غير تربوي)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، حيث جاءت قيمة (ت)، (–٣.٢٢١), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح غير تربوي، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (٧٣.٦١٠٤)، بينما بلغ متوسط استجابات تربوي (٧١.٠١٤٨).

وتبدو هذه النتائج منطقية ويمكن تفسيرها في ضوء عامل الخبرة الذي يتمتع به المعلمات ذوات المؤهل التربوي مقارنة بغيرهن، حيث إنه يكتسبن خبرة في مجال التنمية المهنية من واقع دراستهن التربوية تجعل رؤيتهن أعمق فيما يتعلق بمعوقات التنمية المهنية لهن وكذلك السبل المقترحة للتغلب عليها.

وتتفق هذه النتائج نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة الجعيد (٢٠١٩) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حسب المؤهل بكالوريوس – ماجستير حول واقع التنمية المهنية لمنهج منتسوري وهي ذات دلالة لصالح حملة الماجستير.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة لإجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المحافظة (القاهرة- الإسكندرية- أسيوط)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة ما عدا المحور الخامس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير المحافظة (ن=٩٣٥)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	4488.848	2	2244.424	119.619	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	17487.184	932	18.763		
	المجموع	21976.032	934			
الثاني	بين المجموعات	5946.581	2	2973.291	75.712	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	36600.719	932	39.271		
	المجموع	42547.301	934			
الثالث	بين المجموعات	10054.976	2	5027.488	76.196	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	61494.361	932	65.981		
	المجموع	71549.337	934			
الرابع	بين المجموعات	3703.115	2	1851.558	33.407	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	51654.857	932	55.424		
	المجموع	55357.972	934			
الخامس	بين المجموعات	77.692	2	38.846	.278	.757 غير دالة
	داخل المجموعات	130037.291	932	139.525		
	المجموع	130114.984	934			

يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة (القاهرة- الإسكندرية- أسيوط)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، حيث جاءت قيمة (ف)، (.٢٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمات في الغالب لديهن نفس الظروف ويتعاملن مع نفس المرحلة بما تتطلبه من احتياجات وتواجهه من مشكلات، بالإضافة إلى أنهن يتعاملن مع برامج دراسية موحدة ولوائح وقوانين موحدة بالنسبة لرياض الأطفال الحكومية، مما يجعل هناك تشابهاً في رؤيتهن للسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لهن.

بينما يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة (القاهرة- الإسكندرية- أسيوط)، بالنسبة للمحاور الأول والثاني والثالث والرابع، حيث جاءت قيم (ف)، (١١٩.٦١٩)، (٧٥.٧١٢)، (٧٦.١٩٦)، (٣٣.٤٠٧)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

- **اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة تبعا لمتغير المحافظة (القاهرة- الإسكندرية- أسيوط) نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:**

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المحافظة (ن=٩٣٥).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	القاهرة	الإسكندرية	-3.90669*	.34865	.000
		أسيوط	-5.02294*	.34121	.000
	الإسكندرية	القاهرة	3.90669*	.34865	.000
		أسيوط	-1.11626*	.35251	.002
	أسيوط	القاهرة	5.02294*	.34121	.000
		الإسكندرية	1.11626*	.35251	.002
الثاني	القاهرة	الإسكندرية	-2.03699*	.50440	.000
		أسيوط	-5.99293*	.49363	.000
	الإسكندرية	القاهرة	2.03699*	.50440	.000
		أسيوط	-3.95594*	.50999	.000
	أسيوط	القاهرة	5.99293*	.49363	.000
		الإسكندرية	3.95594*	.50999	.000
الثالث	القاهرة	الإسكندرية	-2.92800*	.65381	.000
		أسيوط	-7.83506*	.63985	.000
	الإسكندرية	القاهرة	2.92800*	.65381	.000
		أسيوط	-4.90706*	.66105	.000
	أسيوط	القاهرة	7.83506*	.63985	.000
		الإسكندرية	4.90706*	.66105	.000
الرابع	القاهرة	الإسكندرية	-1.85820*	.59922	.002
		أسيوط	-4.76494*	.58643	.000
	الإسكندرية	القاهرة	1.85820*	.59922	.002
		أسيوط	-2.90673*	.60586	.000
	أسيوط	القاهرة	4.76494*	.58643	.000
		الإسكندرية	2.90673*	.60586	.000

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥.

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والقاهرة (٣.٩٠٦٦٩*)، ولصالح أسيوط حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والقاهرة (٥.٠٢٢٩٤*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والإسكندرية (١.١١٦٢٦*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والقاهرة (٢.٠٣٦٩٩*)، ولصالح أسيوط حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والقاهرة (٥.٩٩٢٩٣*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والإسكندرية (٣.٩٥٥٩٤*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بمعوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والقاهرة (٢.٩٢٨٠٠*)، ولصالح أسيوط حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والقاهرة (٧.٨٣٥٠٦*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والإسكندرية (٤.٩٠٧٠٦*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المحافظة، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والقاهرة (١.٨٥٨٢٠*)، ولصالح أسيوط حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والقاهرة (٤.٧٦٤٩٤*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أسيوط والإسكندرية (٢.٩٠٦٧٣*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعوقات التي تواجه التنمية المهنية للمعلمات قد تختلف من محافظة لأخرى تبعاً لاختلاف الظروف والإمكانات المتاحة والمتوفرة لبعض المحافظات مقارنة بغيرها، خاصة وأن محافظة الإسكندرية تجمع بين الكثافة السكانية وما يترتب عليها من كثافة طلابية وبالتالي ضغط على المرافق الموجودة وضعف مناسبتها لأعداد الطلاب من جهة بالإضافة لما تمثله من معوق للمعلمات عن أداء دورهن بدرجة عالية من الكفاءة من جهة أخرى، كما أن هذه الكثافة يترتب عليها العديد من المعوقات الأخر كالازدحام المروري والضوضاء والتلوث وغيرها، ولذا يترتب على ذلك تأثير سلبي على برامج التنمية المهنية للمعلمات، بخلاف محافظة أسيوط التي قد لا توجد بها نفس الكثافة من الطلاب

والسكان، أما محافظة القاهرة فرغم تشابهها من محافظة الإسكندرية من حيث الكثافة السكانية إلا أنها تشهد توسعاً عمرانياً عن طريق المدن الجديدة من جهة بالإضافة لزيادة مؤسسات رياض الأطفال وتنوعها ما بين خاص وحكومي ونموذجي من جهة أخرى، بجانب تعدد الخبرات والمؤهلات الموجودة بها من معلمات رياض الأطفال وكثافتها مقارنة بمحافظة الإسكندرية ولذا جاءت محافظة الإسكندرية في المقدمة تليها محافظة القاهرة ثم محافظة أسيوط فيما يتعلق برؤية معوقات التنمية المهنية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة لإجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٥) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير عدد سنوات الخبرة (ن=٩٣٥)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	2702.603	2	1351.302	65.345	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	19273.429	932	20.680		
	المجموع	21976.032	934			
الثاني	بين المجموعات	5583.300	2	2791.650	70.388	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	36964.001	932	39.661		
	المجموع	42547.301	934			
الثالث	بين المجموعات	8047.446	2	4023.723	59.055	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	63501.891	932	68.135		
	المجموع	71549.337	934			
الرابع	بين المجموعات	11333.593	2	5666.796	119.967	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	44024.379	932	47.236		
	المجموع	55357.972	934			
الخامس	بين المجموعات	20598.958	2	10299.479	87.650	.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	109516.026	932	117.506		
	المجموع	130114.984	934			

يتضح من الجدول (١٥) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)، بالنسبة لمحاور الاستبانة، حيث جاءت قيم (ف)، (٦٥.٣٤٥)، (٧٠.٣٨٨)، (٥٩.٠٥٥)، (١١٩.٩٦٧)، (٨٧.٦٥٠), على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية.

- **اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:**

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن=٩٣٥).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	-1.75134*	.38521	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-4.30414*	.38819	.000
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	1.75134*	.38521	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-2.55280*	.34188	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	4.30414*	.38819	.000
		من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	2.55280*	.34188	.000
الثاني	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	-2.77151*	.53346	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-6.24908*	.53760	.000
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	2.77151*	.53346	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-3.47757*	.47346	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	6.24908*	.53760	.000
		من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	3.47757*	.47346	.000
الثالث	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	-3.36847*	.69921	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-7.51151*	.70463	.000
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	3.36847*	.69921	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-4.14304*	.62056	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	7.51151*	.70463	.000
		من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	4.14304*	.62056	.000
الرابع	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	-2.66099*	.58218	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-8.51951*	.58670	.000
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	2.66099*	.58218	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-5.85852*	.51670	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	8.51951*	.58670	.000
		من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	5.85852*	.51670	.000
الخامس	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	8.89741*	.91823	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-1.15846	.92536	.211
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	-8.89741*	.91823	.000
		أكثر من ١٠ سنوات	-10.05587*	.81495	.000
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	1.15846	.92536	.211
		من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	10.05587*	.81495	.000

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥.

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المادية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، لصالح من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (١.٧٥١٣٤*)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٤.٣٠٤١٤*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٢.٥٥٢٨٠*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات الإدارية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، لصالح من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٢.٧٧١٥١*)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٦.٢٤٩٠٨*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٣.٤٧٧٥٧*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بمعوقات التنمية المهنية المرتبطة بمعلمة رياض الأطفال، لصالح من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٣.٣٦٨٤٧*)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٧.٥١١٥١*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٤.١٤٣٠٤*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المرتبطة ببرامج التنمية المهنية، لصالح من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٢.٦٦٠٩٩*)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ٥ سنوات (٨.٥١٩٥١*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٥.٨٥٨٥٢*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالسبل المقترحة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، لصالح أقل من ٥ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أقل من ٥ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (٨.٨٩٧٤١*)، ولصالح أكثر من ١٠ سنوات حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أكثر من ١٠ سنوات ومن ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات (١٠.٠٥٥٨٧*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وتبدو هذه النتيجة منطقية، ويمكن تفسيرها في ضوء أن عامل الخبرة يعطي عمقاً وثقلاً لرؤية عينة الدراسة مقارنة بزميلاتهن الأقل خبرة، حيث إن ذوات الخبرة الأعلى أكثر احتكاكاً بالواقع من جهة وأكثر حصيلة معرفية من جهة أخرى مقارنة بمن هن أقل منهن خبرة، ومن ثم جاءت الفروق في صالحهن من حيث رؤيتهن لمعوقات التنمية المهنية وسبل التغلب عليها.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة DeLaigle (2016) التي أشارت إلى أن خبرة المعلم تؤدي دوراً كبيراً في جودة تلك الممارسات التي يقوم بها داخل إطار مؤسسات رياض الأطفال.

التوصيات:

١. استفادت الجهات المسئولة عن برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من السبل التي اقترحتها الدراسة للتغلب على معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال.
٢. ضرورة العمل على توفير المتطلبات المادية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال من خلال إنشاء صندوق خاص بذلك وتشجيع قطاعات المجتمع المختلفة الرسمية وغير الرسمية للإسهام فيه.
٣. العمل على تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عن طريق الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.
٤. العمل على تدريب ورفع مستوى وعي مديرات رياض الأطفال بأهمية التنمية المهنية للمعلمات وضرورة إسهامهن فيها.
٥. ضرورة تحفيز معلمات رياض الأطفال مادياً ومعنوياً نحو الاشتراك ببرامج التنمية المهنية المستمرة.
٦. التخفيف من المهام الملقاة على عاتق معلمات رياض الأطفال بما يوفر لهن فرص الالتحاق ببرامج التنمية المهنية.

المقترحات:

١. معوقات تطوير مؤسسات رياض الأطفال المصرية وآليات التغلب عليها.
٢. واقع الإعداد المهني لمعلمات رياض الأطفال وآليات تطويره في ضوء خبرات بعض الدول.
٣. دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية بعض القيم الخلقية لدى الأطفال وسبل تعزيزه.
٤. المشكلات التي تواجه إدارة مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر مديريها وآليات التغلب عليها.
٥. دور معلمة رياض الأطفال في ضبط السلوك العدواني لدى بعض الأطفال وكيفية تعزيزه.

المراجع العربية

إبراهيم، رماز حمدي، (٢٠١٤م). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. مجلة الطفولة والتربية– جامعة الإسكندرية– مصر. ٦ (١٩)، ١٧١– ٢١٣.

أبو مايلة، حسين محمد. (١٩٩٨). تدريب المعلمات أثناء الخدمة لتنمية التذوق الفني لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (دراسة مقارنة)، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

أحمد، محمد منصور. (٢٠١٦م). التخطيط الإستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية (S–BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. المجلة التربوية. ٤٦(٢)، ص ص٢٤٥–٢٥٤.

أسود، محمد عبد الرزاق. (١٤٣٧هـ). إعداد المعلِّم الاتجاهات والأساليب والمؤسسات المعاصرة ورقة عمل مقدمة لمؤتمر (إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر) بجامعة أم القرى كليَّة التربية (٢٣ – ٢٥(ربيع ثاني.

آل سويدان، عبد العزيز. (٢٠١٥). معوقات التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود.

بدر، سهام محمد. (١٤٣٠هـ). مدخل إلى رياض الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن هويمل، ابتسام ناصر و العنادي، عبير مبارك، (٢٠١٥).تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلة علمية شهرية محكمة تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب بالتعاون مع الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الثاني، عمان، الأردن.

توصيات مؤتمر معلِّم المستقبل إعداده وتطويره (١٤٣٦هـ).المنعقد بكليَّة التربية بجامعة الملك سعود خلال الفترة من ٢٢–٢٤ ذو الحجة. تم استرجاعه في ١٤٣٧/٨/٢٥هـ https://education.ksu.edu.sa/ar

الجامعة الإسلامية، (٢٠٠٧). الجودة في التعليم الفلسطيني–مدخل للتميز، المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني، الجامعة الإسلامية، غزة، تم استرجاعه في ٢/٢٥/ ١٤٣٧ هـ على الرابط التالي.http://www.iugaza.edu.ps

الجعيد، نجود بنت مستور. (٢٠١٩). العلاقة بين واقع التنمية المهنية لمعيدات رياض الأطفال وتقييمهم المناهج المتبعة في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد العشرون.

الجمال، رانيا عبد العزيز. (١٤٣٥هـ). مدخل إلى رياض الأطفال. العين: دار الكتاب الجامعي.

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٠٠٧). اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: "الجودة في التعليم العام، جامعة الملك سعود، القصيم، متاح على الرابط التالي http://www.geten.org.sa

حجي، أحمد، وطلبة، ابتهاج. (٢٠٠٤م). إدارة رياض الأطفال. مصر: ب.ن.

الحر، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحسنات، نجاح أحمد حسين (٢٠١٢م). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسين، نبيل السيد؛ والعريشي، جبريل حسن؛ والسيد، فايزة أحمد؛ وعبد الجواد، وفاء رشاد راوي. (١٤٣٥هـ). مدخل إلى رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسين، هشام بركات بشر ،(٢٠٠٧). التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم، متاح على الرابط التالي: www.kotobarabia.com

الحيلة، محمد محمود،(٢٠١٤). ضمان جودة العملية التعليمية التعلُّمية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة، المؤتمر السنوي السادس: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمان ١٠-١١ ديسمبر.

الخضري، سلطان عبد الصمد. (١٤٣٧هـ).تصور قائمة للتنمية المهنيَّة لمعلِّمي التربية البدنيَّة للمرحلة الابتدائيَّة في ضوء مستجدات العصر، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر (إعداد وتدريب المعلِّم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر) جامعة أم القرى، كليَّة التربية (٢٣ – ٢٥) ربيع ثاني

الرباط, بهيرة شفيق. (٢٠١٦). الإشراف المهني التربوي. الرياض: دار الزهراء.

السرحاني، فائزة محمد سرحان. (٢٠١٧). مُعَوِّقَاتِ التَّنْمِيَةِ المِهْنِيَّةِ الذَّاتِيَّةِ لَدَى معلِّماتِ المرحلة الابتدائيَّة بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.

سرور، أميمة موريد اقلاديوس (٢٠١٦). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الفني في ضوء معايير الجودة والاعتماد في محافظة بورسعيد، رسالة ماجستير بقسم أصول التربية ،كلية التربية، جامعة بورسعيد.

السعود، خالد محمد. (٢٠١٠م). مدخل إلى المعايير الفنية الخاصة بتصميم رياض الأطفال. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

سكر، ناجي رجب؛و الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٥). مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

سيد، أسامة، والجمل، عباس (٢٠١٤م) التدريب والتنمية المهنية المستدامة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق مصر.

الشتيحي، إيناس سعيد عبد الحميد، (١٢-١٤ ابريل٢٠١٠م). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عبر الإنترنت رؤية مقترحة، ورقة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، الرياض: جامعة الملك سعود.

شريف، السيد عبد القادر. (١٤٣٠هـ). إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤م). المدخل إلى رياض الأطفال. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

الشلبي، إلهام علي أحمد. (٢٠١٠). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن)، مجلة جامعة دمشق ،المجلد ٢٦، العدد الرابع.

الشهري، نورة فارس عبد الله. (٢٠١٧). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٦، الجزء الأول، ديسمبر.

شومان، طه مصطفى. (١٤٢٨هـ). دور الحضانة ورياض الأطفال. الرياض: مكتبة الرشد.

الصاعدي، عبد الهادي براك. (١٤٣٥). معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

الصالحية، فاطمة بنت محمد. (٢٠١٧). أهمية التنمية المهنية المستدامة ودورها في تطوير العمل المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.مصر، المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي.

صبحا، خولة تحسين. (٢٠١٢). أساليب تقييم طفل ما قبل المدرسة المستخدمة لدى معلمات الروضة في مدينة الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي- السعودية. ٣٣ (١٢٣)، ٥٧-١١٣.

طاهر، رشيدة (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموحات. عمان: دار الجامعة الجديدة.

طلبة، جابر عبد المجيد. (د.ت). سياسة تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر، المؤتمر الثاني لرابطة التربية الحديثة، بالاشتراك مع جامعة المنصورة، السياسات التعليمية في الوطن العربي، مجلد ٢، كلية التربية جامعة المنصورة.

العاجز، فؤاد. اللوح، عصام. الأشقر، ياسر. (٢٠١٠). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات للإنسانية – فلسطين، ١٨(٢)،١ –٥٩.

عامر, طارق عبد الرءوف. (٢٠١١). النمو والتنمية المهنية للمعلم. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الرءوف، طارق. (٢٠٠٨م). معلمة رياض الأطفال. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الغني، نسرين محمد طه ومنال عبد النعيم محمد. (٢٠١٥). برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية، ٢٣(٣)ج١، ص ص٣٨-٣٩.

العبيدي، لما بنت عبد العزيز بن سليمان. (٢٠١٩). واقع تطبيق معلمات رياض الأطفال للمعايير المهنية للمركز الوطني للقياس والتقويم "دراسة ميدانية في مدينة الرياض"، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد العشرون.

عتريس، محمد عيد. (٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. مصر، مجلة التربية العدد ٢٩ مج ١٣.

العتيبى، جوزه عيد سعود. (٢٠١٦). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة الطائف نموذجاً في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تقويمية) رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، بريدة.

علي، عبد الهادي عبد الله. (٢٠٠٥). تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عمر، حسام سمير. (٢٠١٠). البحوث الإجرائية كاستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر. مجلة العلوم التربوية. ١(٢)، ٥٩-١٠٣.

العنزي، عياش عبد الله والشرعة، حسين سالم. (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٢).

فريق عمل تطوير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين. (٢٠٠١/٢٠٠٢). مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية، الاطار العام لسياسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، إدارة التدريب والتأهيل و الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم ،الأردن.

فهمي، عاطف عدلي. (٢٠٠٤). معلمة الروضة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

قناوي، هدى محمد. (١٩٩٨). الطفل: تنشئته وحاجاته. ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قناوي، هدى؛ والراشد، مضاوي؛ ومحمد، ابتهاج. (١٤٣٥هـ). مدخل إلى رياض الأطفال. الرياض: مكتبة الرشد.

محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٤). النمو والطفولة في رياض الأطفال. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المسهلي، أمة الله دحان حسين. (٢٠١٥). تطوير نظام التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي. عمان: دار غيداء لنشر والتوزيع.

مطاوع، هبة مصطفى محمد. (٢٠٠٦). تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال في مصر دراسة مستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

المطيري، إيمان بنت عماش. (١٤٣٤هـ). واقع التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات. الرياض، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

معوض، فاطمة عبد المنعم. (١٤٣٦هـ). اتجاهات حديثة في تربية الطفل. الرياض: مكتبة الرشد.

المغيدي، الحسن محمد. (٢٠١٤). تطور النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، جدة: الدار الخالدية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، السعودية.

المناحي، تركي عبد العزيز. (٢٠١٠). واقع دور المشرف التربوي في تنمية الكفاءة المهنية لدى المعلمين. الرياض، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المنشاوي، عيشة عبد السلام. (٢٠٠٩). أساليب التنمية المهنية للمعلمين.المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة) جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية – مصر.

الناجم، مي. (٢٠١٧). اتجاهات معلمات المرحلة الثانوية نحو برامج التنمية المهنية في شبكات التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود.

الناشف، هدى. (٢٠١٠). رياض الأطفال. ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.

الهيم، عيد. الحربي، نايف. الديحاني، منال. (٢٠١٦). التنمية المهنية للمعلمين اثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة. مجلة الثقافة والتنمية– مصر، ١٦ (١٠٠). ٣١٣– ٣٦٠.

وزارة المعارف. (١٤٢٣هـ). لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال. شؤون تعليم البنات، الرياض.

وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٥). اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية للمعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

اليحيى، إبراهيم. (٢٠١٧). واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة الدوادمي. مجلة التربية– بمصر. ٣٣ (١). ٥٦– ١٠١.

المراجع الأجنبية

Ben Jenson, et al (2014).Making Time For Great Teaching ,Grattan Institute ,Report No 2014-3 ،March.

Board Of Studies Teaching And Educational Standards NSW(BOSTES) (2013). Australian Professional Standards For Teachers. Available on:Www.Nswteachers.Nsw.Edu.Au,22/2/2016.

Christine, A.F.(2010). Continuing Professional Development And Learning In Primary Science Classrooms, Teacher Development, 14, (1).

Deborah Fitzpatrick,(2014). Perceptions of Kindergarten Teachers regarding Professional development in New Jersey's Public Schools, Seton Hall University Dissertations and Theses, Unites States of America, 5/2014

DeLaigle, G. (2016). A Phenomenological Study of Teachers' Perceptions of Kindergarten Retention: Are Standards to be Blamed.?

Drew, Polly, Nael ,Henry & Pugalee , David K.(2013). How Does Ongoing Task-Focused Mathematics Professional Development Influence Elementary School Teachers' Knowledge, Beliefs And Enacted Pedagogies? Early Childhood Education, J. (2014) 42: 1.

Hussein, Allison Gulam (2013). Teaching The Teachers Effective Professional Development In An Era Of High Stakes Accountability, National School Board Association, Center For Public Education .U.S.A.

Lewis, Ann C.(2000). Playing with Equity and Early Education, Phi Delta Kappan, Vol. 81, Issue 8, April 2000. (ephost @ epnet. Com),

MacLeod, K. (2013). A study of the interaction and social conditions in a kindergarten classroom: an ethnographic study.

Tippelt, R.(2013). Bildung und Bindung - eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? Zeitschrift für Pädagogik, 59 (6), S. 858-867 Unicef.

Williams, I. A. G. (2015). Kindergarten teachers' attitudes, roles, and responsibilities toward implementing the standards-based core curriculum(Doctoral dissertation, Capella University).

Ziegenhain, U./Gloger-Tippelt, G.(2013). Bindung und Handl ungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung. Zeitschrift für Pädagogik ،59 (6), S. 793-801.