تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر kaizen

إعداد
د/ مسعود بن مشبب بن مبارك آل جعثم
رئيس قسم العلوم الإجتماعية والتربية الوطنية ـ إدارة التعليم بسراة عبيدة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen) من خلال تعرف الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد ومدخل التحسين المستمر (kaizen) بالأدب التربوي المعاصر، والكشف عن درجة (توفر – أهمية) ممارسات التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية، ووفقا لطبيعة الدراسة الحالية تم استخدم المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلات وفروض الدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة من أعضاء المجتمع المدرسي بالمملكة العربية السعودية (قادة المدارس، المشرفين التربويين، المعلمين)، وبلغ حجم العينة الإجمالي (٤١٩) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الأهمية ومجموع الفجوة وفقا لمتغير النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع التوافر وذلك لصالح أنثى؛ حيث بلغ المتوسط للإناث (٩٦,٦٤) في حين جاء المتوسط للذكور (٩٢,٧١)، عدم وجود فروق بالنسبة لمجموع التوافر فيما يتعلق بمتغير الوظيفة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجموع الأهمية والفجوة لصالح قائد مدرسة؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص، بالنسبة لمجموع الأهمية والفجوة وذلك لصالح علمي؛ وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمجموع التوافر وذلك لصالح أدبي، وقد بلغ المتوسط للأدبي (٩٤,٨٨) في حين جاء المتوسط للعلمي (٩٢,٢٩)، ووفقا لنتائج الدراسة تم وضع تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen).

الكلمات المفتاحية:

(التنمية-التنمية المهنية-المعلمين الجدد-التنمية المهنية للمعلمين-التحسين المستمر-كايزن)

Abstract:

The present study aimed at building a proposed vision for the professional development of the new teachers in Saudi Arabia in the light of the Japanese approach to continuous improvement by defining the theoretical bases for the professional development of the new teachers and the introduction of continuous improvement in contemporary educational literature, The professional development practices of new teachers in Saudi Arabia. According to the nature of the current study, the descriptive approach was used as the appropriate method for the nature of this study. The questionnaire was also used as a tool to collect data and information needed to answer questions The study tool was applied to a sample of members of the school community in the Kingdom of Saudi Arabia (school leaders, educational supervisors, teachers). The total sample size was 419 members. The study reached several results, the most important of which are: (0,05), for the total importance and the total gap according to the gender variable, and there were statistically significant differences at the

level of significance (0.05) for the total availability for the benefit of a female; the mean for females was 96.64, 92.71), there were no differences with respect to the total availability with respect to the function variable and the existence of differences Statistical differences for the total importance and gap for the benefit of a school leader; the existence of statistically significant differences according to the specialization variable, for the total importance and gap for the benefit of the scientific; the existence of significant differences for the total availability in favor of literature, the mean of literary (94.88) (92.29). According to the results of the study, a proposed scenario for the professional development of new teachers in Saudi Arabia was developed in the light of the Japanese approach to continuous improvement (kaizen).

key words:

(Development - professional development - new teachers - professional development of teachers - continuous improvement - Kaizen)

الجزء الأول: الإطار العام للدراسة:

مقدمة

تتصف طبيعة العصر الحديث بالتسارع في المعرفة والتكنولوجيا والتغيرات المتلاحقة في العلوم على اختلافها، وهذه التغيرات اللامتناهية تتطلب من المعلم تنمية ذاته مواكبة لها؛ وذلك لأن التنمية المهنية للمعلم مطلب يؤكد عليه الجميع؛ كون المعلم المرجع الأساسي في بناء الأجيال، وإعدادها لحمل رسالة الوطن، وتحقيق طموحات وآمال المجتمع (سليم، ٢٠٠٢: ٨٦) وهو المربي الذي يغرس المبادئ والقيم الفاضلة والعلوم المختلفة وحب الوطن في نفوس من يعد، والساعي للتغيير والتجديد والإبداع بما يرفع من مكانة هذا الوطن، وهذا لن يتحقق ما لم يكن عند المعلم حب التطلع للمعرفة واكتسابها، والرغبة في الابتكار وتقديم الأفضل(الغسانية، ٢٠١٢).

ولما كان الاعتقاد راسخ بأن المعلم هو أساس العملية التعليمية الناجحة، جاء الاهتمام بإعداده وتنميته مهنيا على قمة الأولويات، إذ أن كل شيء يتعلق بتربية الإنسان وتعليمه يأتي أولاً وأنه يعتبر من الأولويات الأساسية في بناء البشر وصولا لمستقبل أفضل للمواطن والوطن (ال سميح، ٢٠١٧).

وانطلاقا من الدور المحوري للمعلم في العملية التعليمية، ينبغي تزويده - دائما- بكل ما هو جديد وحديث في مجال تخصصه، من الناحيتين الأكاديمية والمهنية. ومن ثم تأتي ضرورة التنمية المستمرة والتحسين المستمر لقدراته أثناء الخدمة بمختلف الوسائل والأساليب لكي يصبح جديرا بالإسهام الفعال في الإصلاح المنشود(Westhuizen. P. C. and Others., 2000, 17) (اسكاروس، ٢٠٠٣: ٣٧)

وتقتضي التنمية المهنية أن تسير وفق خطه مدروسة ومنظمه ومستمرة لتحقيق أهداف العملية التعليمية في إطار من العمل الجماعي المنظم؛ من أجل أن يحقق المعلمون المزيد من النجاح في عملهم، وأن يقدموا المزيد من الفرص التعليمية الحقيقة لطلابهم حتى يصبحوا قوة تضاف إلى المجتمع تسهم في تحقيق التنمية المنشودة (شوقي، ٢٠١٠: ٣٢).

ويعد المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen) من أهم المداخل الحديثة المستخدمة في تحقيق هذا التوجه الذي يستند على الاستمرار في التحسين والعمل الجماعي، وذلك لاعتماده على مجموعة من الممارسات التي يمكن من خلالها التحسين المستمر لعمليات التنمية المهنية مثل التحديد الدقيق للأدوار والمسؤوليات، والتركيز على تلقي مقترحات المعلمين وتطبيقها بشكل مناسب ، والاستغلال الأمثل للموارد، والالتزام بأداء المهام في الوقت المحدد، ومناسبة التكلفة والوقت (Ohno, I., et al (2009, (Karkoszka, T. & Honorowicz, J. 2009, 197) (9 وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية العمل على وضع تصور مقترح لاستخدام مدخل التحسين المستمر في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

مشكلة الدراسة

تؤكد أدبيات التنمية البشرية بكافة مصادرها على أن التعليم الحديث هو العنصر الحاسم في تحديد مستوى التنمية لأي دولة ودرجة استقلالها، لذا يقاس تقدم أي دولة بمدى اهتمامها بالتعليم والتربية والتدريب، ويعد التدريب من الوسائل الهامة التي يواجه بها العاملون في الحقل التربوي تلك التحديات لدفع العملية التربوية للأمام، فالتدريب عملية تربوية بالدرجة الأولى، محورها الأساسي المعلم، وهدفها الارتقاء بقدراته وتحسين أساليبه وتعريفه بأحدث التطورات في المجال التربوي مما يجعله قادراً على التغلب على مشكلاته التعليمية (الشيخ، ١٩٩٠: ٢٨٨).

وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها الاجتماعية، تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتماماتها وغاياتها، من إتاحة فرص النمو المهني المستمر له، وتيسير ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس فإن البعض يعطي قضية الاهتمام بنوعية برامج تنمية المعلم عناية خاصة تعكس مدى اهتمام هذه المجتمعات بتلك القضية. (الخطيب، ١٩٨٩: ٣٢).

والمعلمين الجدد أكثر حاجة من غيرهم للتنمية المهنية حيث يصف سينجر Singer (2003) في دليل المعلمين الجدد عملية انتقال المعلم من طالب للتعليم إلى معلم للطلاب بأنه "من المرجح أن تكون السنة الأولى من التدريس أكثر صعوبة وتحديا، وربما يكون العام الأكثر إثارة في حياتك المهنية بأكملها، وربما عليك معرفة المزيد عن التدريس في تلك السنة الأولى أكثر مما تعلمته في السنوات الأربع بالكلية، وقد تجد أن ما تتعلمه عن الجوانب العملية للتدريس يوما بيوم في السنة الأولى أكثر مما سوف تتعلمه في أي عام آخر من سنواتك المقبلة". (Durn, 2010, 23) (Crow, Gary M. 2007)

وكما ترى نظريات التنمية المهنية أن المعلمين يتقدمون من خلال سلسلة متصلة من المراحل التنموية، ويشار لأول سنتين من التدريس بوقت البقاء Time of Survival؛ حيث أشار الباحثون إلى أن تجارب المعلمين الجدد في السنوات الأولى لديها تأثيرات طويلة المدى على فعالية التدريس، والرضا الوظيفي، ومدة البقاء في الوظيفة. (Hellsten, Prytula and Lai, 2009, 704)

وقد توصل كل من ستانيولس وبوريل وأميس (Stanulis, Burrill & Ames, 2007) إلى أن العديد من المعلمين الجدد لا يستطيعون المواجهة، ويشعرون بالعزلة، والإحباط والقلق، كما تطغى مطالب المهنة على الروح المعنوية لهم؛ وقد يرجع ذلك إلى نقص تحقيق التكيف التنظيمي لهم.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية يشهد التعليم عدد من الحركات الإصلاحية من أهمها الاهتمام بالمعلم باعتباره الركن الأساسي في العملية التربوية، وكانت أولى خطوات الإصلاح والتصحيح اختبارات الكفايات للمعلمين المتقدمين للوظائف التعليمية، ومشروع المعايير المهنية للمعلمين، ويعتبر هذا الاختبار إحدى الخطوات الإصلاحية التي تقوم بها وزارة التعليم والمتعلقة

بأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، وهو المعلم (الحميري، ٢٠١٢: ١٧٦)، إلا أن هذه الاختبارات كشفت عن ضعف مستوى معظم الخريجين وعدم كفاءتهم، حيث بلغت نسبة الذين اجتازوا اختبار الكفايات عام ٢٠١٠ مثلا حوالي ستة آلاف وستمائة معلم فقط من أصل أربعة عشر ألف معلما بنسبة (٤٧%) حسب النتائج المنشورة في الموقع الرسمي للمركز الوطني للقياس والتقويم، وهذا ينذر بالكثير من المشكلات لو تم الاستعانة بهؤلاء الخريجين في عمليات التدريس.

ومما يؤكد حاجة المعلمين الجدد للتنمية المهنية بشكل عام مما إشارات إليه بعض الدراسات من مشكلات ومنها:

فيما يتعلق باتخاذ القرارات تشير بعض الدراسات إلى ضعف دور المعلمين الجدد في اتخاذ القرارات وكذلك قلة خبرتهم على المشاركة في اتخاذ القرار بالمدارس (اليوسف، ٢٠١١) (الزبيدي، ٢٠١٨) وأيضا **فيما يتعلق بالتدريب العملي** يتضح أن برامج التنمية المهنية الحالية لها تأثير ضعيف على ممارسة المعلمين الميدانية ، كما أن الأشكال التقليدية للتنمية المهنية للمعلمين مثل المحاضرات وورش العمل والتدريب لم تعد كافية لإحداث تأثيراً على ممارسة المعلمين (الخبتي، ٢٠٠٦)، كما يشير (محمد،١٤٢٥هـ) على أن ثمة مشكلات عديدة تواجه تدريب المعلم في المملكة العربية السعودية أثناء الخدمة، لعل من أبرزها الاقتصار على الجوانب النظرية وضعف الدافعية لدى المعلمين تجاه التدريب؛ كما أن هذه البرامج لا تقدم متطلبات معلم المستقبل(الشهراني، ٢٠١١).

وفيما يتعلق بالوسائل والأنشطة التعليمية فنادراً ما تواكب البرامج التدريبية التغييرات والتحديات المعاصرة، إضافة إلى عدم مطابقة بعض البرامج التدريبية لحاجات المعلمين وطبيعتهم وبيئتهم، ونقص بعض برامج التدريب وتداخل محتواها الأمر الذي ينتج عنه فوضى التنفيذ، وعشوائية تقييم البرامج التدريبية من حيث صلاحيتها وفعاليتها التدريبية دون تخطيط جاد وهو ما يتم عن أفراد غير متخصصين (الحربي، ٢٠١١)، **وفيما يتعلق بإدارة الصف** فإن برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة تفتقر إلى التركيز على أداء الطلاب في الفصول وإدارة الصف (الرومي، ١٤٣٠ه)، أيضا **فيما يتعلق بالنمو المهني المستمر** تشير نتائج الدراسات إلى ضعف استمرارية البرامج التدريبية للمعلمين وانقطاعها أحيانا وعقدها في أوقات غير مناسبة للمعلمين، فضلا عن ضعف مراعاتها لاحتياجات المعلمين والتطورات المستمرة، وقصور الاهتمام بمبادئ التنمية المهنية المستدامة (الشهراني، ٢٠١١).

بالإضافة إلى تدني كفاية تدريب المعلمين الجدد، الأمر الذي يتطلب رفع الكفايات التدريبية ليتم إكسابهم الكفايات المهنية والتخصصية، وتدعيمهم بأخلاقيات المهنة، بما يؤدى إلى تحسين مستوى أدائهم وممارساتهم وقيامهم بأدوارهم بكفاية وفاعلية، ويواكب التجديدات التربوية التي انبثقت من عمليات تطوير التعليم وتحديثه في المملكة العربية السعودية (السويد، ٢٠١٥).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مشكلات التنمية المهنية للمعلمين الجدد تحتاج إلى الأخذ بمبدأ التحسين المستمر نظرا للتطورات المتتابعة والتغير في الاحتياجات والتوقعات، وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- **كيف يمكن تطوير عملية التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen)؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد ومدخل التحسين المستمر (kaizen) بالأدب التربوي المعاصر.

٢- ما درجة (توفر – أهمية) ممارسات التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية؟
٣- ما التصور المقترح للتنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي:

- ❖ تطوير عملية التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen).

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١- تعرف الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد ومدخل التحسين المستمر (kaizen) بالأدب التربوي المعاصر.
٢- الكشف عن درجة (توفر – أهمية) ممارسات التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية.
٣- بناء تصور مقترح للتنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

- **الجانب النظري الأكاديمي**: حيث تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تبحثه وهو التنمية المهنية كونها أحد أهم الموضوعات التي تشغل الممارسين والأكاديميين، وأيضا فئة المعلمين الجدد كونهم من أكثر الفئات حاجة للتنمية المهنية.

- **الأهمية العملية التطبيقية:** حيث تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأمل الباحث من التوصل لتصور مقترح يساعد في تطوير عمليات التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية إذا ما وضع موضع التطبيق.

منهج الدراسة وأداتها:

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية تم استخدم المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة حيث استخدم لوصف التنمية المهنية وممارساتها في ضوء مدخل التحسين المستمر (kaizen). تمهيدًا للوصول إلى تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية وذلك لمركزية النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية وهذه المنطقة التعليمية تمثل نظام التعليم لتنوع ظروفها وبيئاتها التعليمية، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلات وفروض الدراسة، وتم بناء أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري الذي تناول التنمية المهنية للمعلمين الجدد وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على ممارسات التنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء مدخل التحسين المستمر (kaizen).

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من أعضاء المجتمع المدرسي بمدارس المملكة العربية السعودية (قائد، معلم، مشرف تربوي)

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بمدارس المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توفر وأهمية) محاور التنمية المهنية للمعلمين الجدد ترجع الي متغيرات الدراسة: النوع (ذكر، أنثى)، الخبرة (مستجد، غير مستجد)، الوظيفة (معلم، قائد، مشرف)، التخصص (علمي، أدبي).

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (توفر وأهمية) محاور التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية

مصطلحات الدراسة:

يمكن تناول مصطلحات الدراسة كما يلي:

- **التنمية المهنية:**

تعرف التنمية المهنية بأنها: "مجموعة الخبرات التعليمية والكفايات والمهارات التي يكتسبها المعلم والتي ترتبط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته (الدريح وجهاد، ٢٠٠٥: ٧٣) وهي مجموعة من الأنشطة تزيد من النمو في الوظيفة، وهذه الأنشطة تتضمن عدة أوجه، مثل: التنمية الفردية، والتربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة (خليل، ٢٠٠٧: ٤٩٩)

كما تعرف بأنها: "عمليات تهدف لتغيير مهارات ومواقف وسلوك الفرد ليكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات الوظيفة وحاجاته الشخصية. (الحداد، ٢٠٠٤: ٢٣)

أما سيفرت Seyfaryth فيعرفها: بأنها أي نشاط أو عملية تتجه نحو تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات أو الأداء في الأدوار الحالية والمستقبلية (Seyfarth, 1996: 129)

ويرى جلومز ولاو Glover & law أن التنمية المهنية تتجسد في ثلاثة مكونات أساس هي:

١. تعلم نظري: ويشتمل على حلقات دراسية تركز على النظرية والمعرفية البحثية.

٢. تدريب مهني: ويشتمل على دورات قصيرة ومؤتمرات وورش عمل تركز على الممارسات والمهارات.

٣. دعم فني: ويشتمل على إجراءات وترتيبات لتدعيم الوظيفة (Glover, D., & Law, S., 2005: 3)

كما يعرفها الهلال الشربيني بأنها: "الفرص التي تتاح لإكساب المعلمين المعارف والمهارات الجديدة عن طريق أنشطة مثل التعلم أثناء الخدمة وحضور المؤتمرات والندوات والزيارات وورش العمل والمنح الدراسية وغيرها (الهلالي، ٢٠٠٩)

كما عرفت بأنها: "الحلقات الدراسية والنشاطات التدريبية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني، ورفع كفاءته وحل مشكلاته التي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية (المهدي، ٢٠١١: ٣٧٠).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: كل خبرات التعليم سواء أكانت تدريب اثناء الخدمة أم نمو مهني أم غيرها، والتي يتزود بها المعلمون الجدد من أجل إحداث تغيير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي عملية مستمرة منظمة وهادفة وفرصة للمعلمين الجدد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوافر لدى المعلمين الجدد عنصري القدرة والرغبة.

- **التحسين المستمر (kaizen)**

"كايزن" كلمة يابانية تعني التحسين المستمر هذا التحسين يشمل جميع أفراد المؤسسة من المديرين، والعاملين ويتطلب تكلفة قليلة نسبيًا، وتقوم فلسفته على أنه يمكن تطبيقه في طرق جميع مجالات حياتنا سواءً كانت العملية أم الاجتماعية أم المنزلية فجميعها يمكن أن تستخدم كايزن للتحسين المستمر فيها (Imai, M. 2012, 2).

ويعرفه كلًا من (Bhuiyan&Baghel) على أنه ثقافة التطوير المستدام الذي يستهدف القضاء على الهدر في كل عمليات المؤسسة، وتتطلب هذه التحسينات التدريجية مشاركة جميع العاملين واقتراح العديد من الأفكار المبتكرة دون الحاجة إلى استثمارات رأسمالية ضخمة، بما يقود مع مرور الوقت إلى حدوث تحسينات كبيرة، ويتحقق التحسين من خلال استخدام عدد من الأدوات في البحث عن مصادر المشكلات، الهدر، والاختلافات، وإيجاد سبل للحد منها (Bhuiyan, N. & Baghel, A. 2005, 766).

ويعرفه (Mika) على أنه وسيلة لإحداث تحسينات تزيد من إنتاجية العاملين، وتساعد الإدارة على إيجاد سبل جديدة توفر في الوقت والمساحة وتحسن المخرجات، دون أن يؤدي ذلك إلى التقليل من عدد العاملين، ولكن من خلال التحسين والتركيز على النتائج، وإنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد والتحسين التدريجي في العملية والحد من الهدر، ونتائجه مؤكدة (Mika, G. 2006, 8) .

يعرفه (Osterling & Martin) على أنه كلمة يابانية، مكونة من مقطعين الأول (kai) ويعني التغيير والثاني (zen) ويعني للأفضل لتصبح الكلمة بمعنى التغيير للأفضل، ويمكن ترجمتها أيضًا إلى التحسين التدريجي المستمر، ويتم ذلك من خلال مجموعة من المبادئ والأدوات التي تستخدم كفلسفة وأسلوب تفكير وممارسة يومية (Martin, K. & Osterling, M, 2007, 21).

ويعرفه كلًا من (Inoki & Fukazawa) بأنه طريقة من طرق التحسين المستمر تعتمد عليها اليابان وتعتبر النقطة الجوهرية فيها هي وضع معايير لأداء العمل ثم تحسين العمليات، وذلك عن طريق تصحيح الانحرافات بين المعايير الموضوعة والنتائج الفعلية (Inoki, M., & Fukazawa, Y. 2007, 1207).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه أحد مداخل التحسين المستمر يعتمد في طريقة عمله على تطوير المعلمين الجدد من خلال ادخال تحسينات تدريجية صغيرة ومستمرة على أدائهم، هذه التحسينات تتمثل في أربع خطوات رئيسة هى (التخطيط ثم التنفيذ ثم الفحص والتصحيح) بحيث يمكن من خلالها حل المشكلات الموجودة في هذا الأداء، وتقليل الهدر به، وتخفيض التكاليف وزيادة معدل

الإنتاجية والجودة، والتميز فيه دون حاجة المؤسسة الموجود بها العاملين إلى تخصيص استثمارات وموارد جديدة ولكن من خلال الاستفادة من مقترحات جميع العاملين بالمؤسسة.

ويعرف الباحث **التنمية المهنية للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الياباني للتحسين المستمر (kaizen) إجرائيًا**: على أنها انتقال سلوك المعلمين الجدد من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي أفضل من خلال حل المشكلات الموجودة في أدائهم، ويتم هذا الحل عن طريق إدخال تحسينات تدريجية صغيرة ومستمرة على الأداء في مجموعة من المحاور هي (اتخاذ القرارات، التدريب العملي، الوسائل والأنشطة التعليمية، إدارة الصف، النمو المهني المستمر)، بما يؤدي في النهاية إلى حل المشكلات وبالتالي تغيير السلوك والأداء التعليمي للأفضل.

الجزء الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يمكن تناول الإطار النظري للدراسة في المحاور التالية:

أولاً: التنمية المهنية للمعلمين

تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين العملية التربوية وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير أداء المعلم وهي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية (Gibbs, E. C. 2003, 21) ويؤكد ذلك "دور ديفنر بقوله "أن المعلمين سيكونون العامل المحدد لنوعية التعليم على كافة المستويات في القرن الحادي والعشرين، وستزداد التقنية بشكل لم يسبق له مثيل لكنها لن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريسية بارعة (العصيمي، ٢٠٠٦).

وقد أكدت بعض الدراسات أن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلم، وأن ما يتحقق من نمو وتطوير لمعلوماته ومهاراته ينعكس إيجابياً على تعليم الطلاب وتنمية شخصياتهم وصقل تفكيرهم وتمكينهم من التفوق والتميز في شتى مجالات الحياة (نصر، ٢٠٠٤).

أهداف التنمية المهنية

تزايد الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم لدورها الكبير في الحفاظ على مستويات الجودة المطلوبة بالمؤسسات التعليمية، والوصول بالمعلم إلى المستوى الراقي من الأداء الأكاديمي ورفع كفاءته المهنية، وتطوير قدراته ومهاراته بما يتمشى مع متغيرات العصر، وتتحدد أهداف التنمية المهنية للمعلم فيما يلي (مخلوف، ٢٠٠٧) (صلاح الدين، ٢٠١٣: ٣١٥) (الجمال، ٢٠١٧: ١١٢) (Hosseini, & Watt, 2010, 436):

- تحسين وتطوير الأداء المهني للمعلم وتحسين مستوى أدائه، وإكسابه مهارات وقدرات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ومهارات التخطيط وتنمية قدراته الشخصية وكفايته الأكاديمية والتطبيقية والسلوكية والعلمية.
- إطلاع المعلمين على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها التربوية في الميدان التربوي.
- تدريب المعلمين والمديرين على تحقيق مستوى متميز من الكفاءة والفعالية في تنفيذ الأدوار المكلفين بها، ورفع مستواهم الفكري والثقافي.
- زيادة الحصيلة الفكرية والعلمية في ميدان التخصص بما يمكن المعلم من مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق التي لها علاقة بمستوى ومضمون المهنة، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة.

- زيادة الخبرات والممارسات لدى المعلم بما يمكنه من اتخاذ القرارات السليمة بطريقة سليمة وعقلانية سواء في العمل التدريسي أو الإداري بالمؤسسات التعليمية.
- تنمية قدرة المعلم على التفكير العلمي السليم والوصول إلى الحقائق العلمية، وكذلك تنمية قدراته على الإبداع والابتكار في عملية التدريس، واستخدام الاستراتيجيات والطرق الحديثة في التدريس.
- مساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع البيئة المدرسية وتحسين أجواء العمل ورفع روحهم المعنوية، ومواجهة ما قد يعترضهم من صعوبات ومشكلات وحلها والتغلب عليها.
- تأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً وتربوياً، وإكسابهم المعارف والخبرات التربوية والمهنية التي تمكنهم من القيام بمهمة التدريس بكفاءة وفعالية.

أهمية التنمية المهنية

مما يزيد من أهمية التنمية المهنية للمعلمين أن هناك مبررات قوية تدعو للقيام بها وتتمثل في الآتي (المهدي، ٢٠١١: ٣٦٠) (الكيلاني ومصطفى، ٢٠٠٩: ٢٠٢) (Luft, J., Brockmeyer. M., 2000):

مبررات معرفية: من حيث التقدم العلمي الكبير في جميع الميادين وتقدم وسائل المعرفة وتطور مفهوم العمل حيث يستلزم تعليم المعلم تعليما مستمرا لتدعيم العمل بالمعرفة المتطورة والمهارات المتجددة التي تجعل منه قوة فعالة في إحداث تغيير أفضل وأرقى، واستكمال الكفاءة العلمية والمهنية من خلال إعادة تأهيل وتدريب المعلمين لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يسير بسرعة متزايدة مما يؤكد على استمرارية التعليم للمعلم لتنمية طاقاته الذاتية.

مبررات تكنولوجية: حيث إن المعلم في حاجة إلى معرفة استخدام الآليات الحديثة كالحاسب الآلي وشبكات الوسائط المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات البحث والمكتبات الالكترونية كل ذلك في حاجة إلى تنمية مهنية للمعلمين لسهولة توصيل المعلومات للمتعلمين.

مبررات تربوية: حيث إن ما يستحدث في مجال العلوم التربوية والمواد التي يتخصص المعلم في تدريسها من حقائق ونظريات جديدة والاختراعات العديدة والتقنيات المتقدمة يثير العديد من التساؤلات حول دور المعلم وموقفه من هذا التقدم الهائل في مجال عمله، مما يلزم تهيئته للمشاركة الإيجابية في تجديد معلوماته وتحسين مهاراته بلا توقف أو انقطاع.

مجالات التنمية المهنية للمعلم:

هناك العديد من المجالات التي يمكن أن تركز عليها التنمية المهنية للمعلمين الجدد ومن أهمها ما يلي (عبابنة، ٢٠١٢: ٢٠٨) (جاد الله، ٢٠١٧: ٢٢) (ال سميح، ٢٠١٧: ٣٥) (بربخ، ٢٠١٢: ١٧١) (العنزي، ٢٠١٦: ١٠٦):

- التطوير والتجديد والتحديث في المجال الأكاديمي التخصصي.
- مجال العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعليمية.
- مجال الأداء التدريسي واستخدام كل ما هو معاصر ومتطور في إيصال المعلومة.
- مجال البحث العلمي والإشراف الأكاديمي.
- مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجال التعليمي.

- مجال التنمية والتطوير الذاتي.
- مجال الالتزام بأخلاقيات المهنة وتعديل السلوكيات والاتجاهات في إطار العمل.
- مجال التصميم التعليمي Instructional Design، وكيفية الاستفادة منه في الدروس التعليمية، سواء التقليدية أو متعددة الوسائط .Multimedia
- مجال التقويم التربوي، وطرق عمل ملف الإنجاز الإلكترونية E.Portfilio.

أساليب التنمية المهنية

إن تعدد أهداف التنمية المهنية وتنوعها يتطلب في المقابل تعدد وتنوع الوسائل والأساليب التي تعمل على تحقيقها وتمثل هذه الوسائل والأساليب عناصر في المنظومة الفرعية لعملية التنمية المهنية، وهي تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف المرجوة ومنها:

التدريب أثناء الخدمة: عد التدريب أثناء الخدمة من أهم أساليب التنمية المهنية في عالمنا المعاصر؛ حيث يستهدف أساسًا تحقيق التنمية المهنية للقائمين بعمليه التعليم في كافة المستويات لرفع مستوى الأداء، بما يحقق طموحاتهم واستقرارهم النفسي ورضاهم المهني لعملهم وإخلاصهم في أدائه، فبدون التدريب المتواصل الواعي تصبح العملية التربوية نمطية وعقيمة؛ حيث إن المطالب التربوية ومجابهة التحديات التقنية الجديدة ستكون معتمدة بشكل كبير علي برامج التدريب أثناء الخدمة وفي مواقع العمل (Smith, J., & Spurling, A. 1999) (الذكي، ٢٠٠٦، ١٣٥).

التعليم عن بعد: لجأت مختلف المجتمعات المتقدمة والنامية إلى التعليم عن بعد؛ باعتباره مطلبا ضروريا لاستكمال أوجه القصور والنقص التي تواجه النظم التقليدية، وقد اتسعت استخداماته خلال العشرين سنه الماضية، لكنه واجه في الدول النامية الكثير من التحديات وهو يتحرك تجاه القرن الحادي والعشرين، ومن أكثر الهيئات التي تستعمل برامج التعليم عن بعد الجامعات والمراكز التدريبية كأسلوب من أساليب التنمية المهنية للمعلمين (بكر، ٢٠٠١، ١٦).

حلقات النقاش: وهي تعد أساليب جيدة في تحقيق التنمية المهنية إذا ما توفر لها التخطيط والإعداد الفعال من كافة الأجهزة والمؤسسات والتي تشمل مجموعات متخصصة من الأفراد أصحاب الخبرات العلمية والمهنية، والأكاديمية المتخصصة في مجال العمل والوظيفة ويعتمد هذا الأسلوب على الحوار والنقاش ما بين مجموعة من المتعلمين يتم جمعهم في حلقة نقاشية (الشمرى ،٢٠٠٤، ١٠٠).

تمثيل الدور: يستخدم هذا الأسلوب للتعرف على آثار العلاقات البشرية، وأنماط التعامل المختلفة على المناخ العام داخل المؤسسة، وفيه يقوم المتدربون بتمثيل بعض الأدوار الواقعية أو الافتراضية، وتتم متابعة هذه العملية ليكتشف المتدربون القائمون بالأدوار، الآثار الناجمة عن تصرفاتهم وعلاقتهم بالآخرين ودرجة رضاهم (حمدان، ٢٠١٠، ٩٩٨).

والكثير من الأساليب الأخرى مثل القراءة الحرة، الدراسات التكميلية، التنمية الذاتية، العصف الذهني، المحاضرة، البعثات، التدريس المصغر، والتعليم بالمراسلة، والرحلات، والمكتبات، والبعثات والزيارات والبحث في المجلات والدوريات، والتوجيه الفني، والمؤتمرات والندوات والحلقات البحثية، وبحوث الفعل (الجمال، ٢٠١٧: ١٢٢) (عسيري، ٢٠١٧).

ثانياً: مدخل التحسين المستمر (kaizen)

قام ماساكي بنشر ثقافة الكايزن والتعريف بها عن طريق إصدار كتاب بعنوان: "كايزن-مفاتيح نجاح المنافسة اليابانية Kaisen the key to Japanese competitive success في عام ١٩٨٦م حيث تصدر كتابه الذي تم إصداره بالإنجليزية أكثر الكتب مبيعاً لفترة ثلاث سنوات، ومن ثم تم ترجمته إلى اليابانية والإسبانية والفرنسية والبرتغالية والإيطالية والكورية وبعد رواج فلسفة الكايزن عالمياً قام اماي بتأسيس معهد كايزن للجودة في طوكيو وفتح عشرات الفروع لمعهده في دول العالم (Gudgel, R., & Feitler, F., 2000: 20).

ومدخل كايزن هو أحد مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي فإنه يرتبط بعدة مفاهيم أُخرى كالجودة الشاملة وبيت الجودة وغيرها، وهو طريقة وفلسفة ابتكرها (Taiichi Ohno) (المؤسس الرئيس لنظام تويوتا الإنتاجي) وذلك بغرض تطوير قيادة المؤسسات الصناعية والمالية، ولكن سرعان ما انتشر تطبيقه في كل مجالات الحياة سواءً الخدمية، أم التعليمية، وغيرها (توفيق، ٢٠١٠: ٣٣)(Evans, 1997: 401)

خصائص التحسين المستمر بأسلوب الكايزن

يتسم مدخل التحسين المستمر كايزن بعدة خصائص من أهمها (الشريف والسحت، ٢٠١٤: ١٣) (Slobodan, 2011: 174)(Brunet & New, 2003):

- يشمل التحسين المستمر بأسلوب الكايزن kaizen جميع العمليات.
- يسعى أسلوب الكايزن Kaizen لتنمية ثقافة تنظيمية تحابي التحسين والتطوير والابتكار والتحديث.
- التطوير المستمر مسئولية كل فرد في المدرسة وفي جميع المستويات، فهو مسئولية الإدارة والعاملين.
- يتبنى أسلوب الكايزن Kaizen مفاهيم الإدارة الاستراتيجية الساعية إلى بناء القدرات التنافسية للمدرسة.
- يتكامل أسلوب الكايزن kaizen وهو التحسين المستمر لما هو قائم من عمليات مع منطق الابتكار والاختراع innovation فهما ذراعان أساسيان لنمو وتمييز المؤسسة.
- الاعتماد الكبير على العمل الجماعي.
- الاهتمام بآراء جميع العاملين.
- استخدم نظام دوائر الجودة، حيث تكون من مجموعات من العمال الذين يجتمعون ويعملون معا من أجل حل المشاكل والخروج بالتغييرات المبتكرة.
- الترابط مع مفاهيم: إدارة الجودة الشاملة (TQM) والإدارة في الوقت المناسب (Just In Time) والإدارة بالعمليات (Process Based Management)

خطوات تطبيق كايزن

يتم تطبيق أسلوب كايزن من خلال عدة خطوات هي (محمد، ٢٠١٣: ٢٢) (Joshi, A. 2013: 4):

- النزول إلى موقع الحدث، فعندما تظهر مشكلة لا يتم حلها بعيداً عن أرض المشكلة وواقعها، بل يجب العمل من موقع المشكلة.

- الاهتمام بعناصر موقع الأحداث كالأفراد والتجهيزات، فإذا كان هناك أي مشكلة يجب التعامل معها بشكل مباشر.
- اتخاذ الإجراءات الوقائية الكافية والفورية، حتى وإن لم تكن هذه الحلول جذرية ولكن منعا لتوقف العمل.
- البحث عن جذور المشكلة، بعد وضع التدابير اللازمة وأخذ الإجراءات اللازمة لمنع توقف العمل، يجب معالجة المشكلات من جذورها لعدم تكرار حدوثها.
- وضع قاعدة لتجنب تكرار المشكلة والذي يعني التقنين وهو أحد أهم أساليب واستراتيجيات كايزن.

ثالثاً: كايزن والتنمية المهنية للمعلمين

يستخدم كايزن على العديد من المستويات أهمها مستوى الإدارة، ومستوى العمليات والمقصود بالعمليات هي الأنشطة أو الأعمال التي تقوم بها المؤسسة، فأي نشاط يستخدم الموارد ويتم إدارته بحيث يمكن تحويل ومعالجة مدخلاته إلى مخرجات ويطلق على هذا النشاط اسم عملية، ومن ذلك عمليات التنمية المهنية (العتيبي، ٢٠٠٧: ٣٠).

وتطبيق تحسين العمليات في المؤسسة له مزايا عديدة منها (العتيبي، ٢٠٠٧: ٣٠) (Thalner, 2005):

أ. معرفة أنشطة المؤسسة، ووضوحها.
ب. تحديد المسؤوليات، ومعرفة العمل المطلوب بشكل اوضح.
ج. تحليل وقياس قدرة هذه العمليات على الأداء.
د. التعرف على جميع العمليات داخل المؤسسة وتوضيحها.
ه. التحسين المستمر للعمليات وفقًا لقياس موضوعي ومحدد.

ويمكن تقسيم العمليات إلى ثلاثة أنواع هي (Imai & Kaizen, 2012) (شريف، ٢٠٠٠: ١٢-١٣) (الشافعي وناس، ٢٠٠٠: ٧٧):

أ. عمليات هامة (Core Processes): ومجالها هو تلبية طلب المستفيدين الخارجيين وهي بذلك تضيف قيمة بصورة مباشرة، وتنشأ كرد فعل لطلب المستفيد وتولد رضاء وإشباع احتياجاته.
ب. عمليات مساندة (Support Processes): ومجالها تلبية احتياجات العملاء الداخليين، وتضيف قيمة مباشرة عن طريق مساعدة العمليات الهامة أو غير مباشرة عن طريق توفير بيئة عمل مناسبة.
ج. عمليات إدارية (Management Processes): وتهتم بإدارة العمليات الهامة، والعمليات المساندة عن طريق القيام بالوظائف الإدارية المختلفة.

لذلك يمكن القول بأن كايزن لديه القدرة على إجراء تحسينات في عمليات أي مؤسسة تعليمية وذلك من خلال حل المشكلات الموجودة فيها.

أدوات كايزن لتحسين التنمية المهنية للمعلمين

هناك العديد من الأدوات التي يعتمد عليها مدخل كايزن في المساعدة على تحليل مشكلات المعلمين المهنية، والتعرف على جذورها، وبالتالي التوصل إلى حلول منطقية لها، ومن أبرز هذه الأدوات:

المقابلة الشخصية:personal interview تعتمد هذه الأداة على راي العاملين والاقتراحات التي تقدم من قبلهم كمساهمة في تحسين أدائهم، وبالتالي فهذه التقنية يمكنها تحديد المشكلات وجمع المعلومات عنها؛ وذلك لأنه حتى يتسنى اتخاذ أي قرار أو حل أي مشكلة أو تحسين أي مجال من مجالات العمل داخل المؤسسة، فإن ذلك يتطلب جمع معلومات وفيرة لتعطي رؤية واضحة وجلية عن طبيعة المشكلة والقرار المراد اتخاذه من أجل التحسين والتطوير (أبو النصر، ٢٠١٥: ١٥٢) (Topuz&Arasan,2013: 136)

أداة أسئلة لماذا الخمسة the 5 why: تساعد هذه الأداة في معرفة الأسباب الجذرية لمشكلات المعلمين المتعلقة بتنميتهم مهنيا، وفي هذه الأداة يتم سؤال خمسة أسئلة كلها تبدأ بلماذا why؟ مثل: لماذا حدثت المشكلة؟ ولماذا حدثت الآن؟ ولماذا حدثت بهذا الشكل؟ ولماذا لم نتمكن من الوقاية منها؟ ولماذا لم يتمكن المعلم من التجاوب مع الموقف كما أن هناك ملاحظة هامة يجب أخذها في الاعتبار وهي أنه لا يشترط استخدام أسئلة لماذا خمس مرات فقط للوصول لسبب المشكلة الرئيس فربما تزيد أو تنقص وفقًا لعمق المشكلة وصعوبتها (خليفة، ٢٠١١: ٢٢) (Emiliani,2005).

أداة 5 w and 1 H: يقصد بهذه الأداة أنه عند تحليل أي مشكلة تتعلق بتنمية المعلمين الجدد علينا أن نسأل الأسئلة التالية: who, what, why, when, where, how وتساعد هذه المنهجية في جمع البيانات والمعلومات المطلوبة لدراسة وفهم المشكلة مما يساعد في تشخيصها واقتراح الحلول لها (أبو النصر، ٢٠١٥: ١٦٧).

حلقات الجودة Quality Circles: تتكون حلقات الجودة من مجموعات صغيرة من المعلمين من ٤ إلى ١٠ أعضاء يدرسون نفس التخصص أو يشتركون في عمل واحد ويجتمعون على أساس التطوع وفقًا لجدول منتظم أسبوعيًا، وعادة لمدة ساعة لمرة واحدة أو مرتين أسبوعيًا في وقت العمل الرسمي أو خارجه لتحديد ومناقشة المشاكل التي يطرحونها للنقاش والمرتبطة بأعمالهم ويدير الحلقة ويوجهها مشرف، وهو الذي يتولى تدريب أعضاء الحلقة على الأساليب الأساسية لحل المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها، ثم تطبيقها بعد الموافقة عليها (زين الدين، ١٩٩٨: ٩٦) (Barraza&Lingham,2008: 14).

الدراسات السابقة والتعليق عليها

يتم تناول الدراسات السابقة في محورين كما يلي:

- **الدراسات التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين الجدد:**

هدفت دراسة مارشال وآخرون (Marshal et al , 2003) إلى التعرف على التغيرات الحادثة في المجتمع ومدى انعكاساتها على الاحتياجات المهنية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن تطوير المعرفة والمهارات القيادية والإدارية للمعلمين أمر ضروري في مجال العمل، وأن الأفراد العاملين يحتاجون إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم الإدارية باستمرار بما يواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع، وأوصت الدراسة بضرورة تخطيط وتطوير وتطبيق استراتيجيات التنمية المهنية لإكساب المعلمين المهارات والمعرفة اللازمة لإدارة المؤسسات التعليمية.

دراسة الكيلاني (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تقويم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية الجدد في الأردن من وجهة نظرهم، وفي ضوء متغيرات الجنس، والتخصص والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلما ومعلمة في مبحث التربية الإسلامية ممن تم تعينهم في العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة ثم التأكد من صدقها وثباتها، تكونت من (٣١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف البرنامج، تنفيذ البرنامج، والتقويم في البرنامج.\\ أظهرت النتائج أن درجة تقويم معلمي التربية الإسلامية الجدد في الأردن للبرنامج

التدريبي كانت بدرجة متوسطة، وقد احتل المجال الثالث (التقويم في البرنامج) المرتبة الأولى، في حين جاء المجال الثاني (تنفيذ البرنامج) في المرتبة الثانية، أما المجال الأول (أهداف البرنامج) فقد جاء في المرتبة الثالثة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تعزى للجنس والمؤهل العلمي سواء على الأداة ككل أو على أي من مجالاتها، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص على مجال أهداف البرنامج ولصالح تخصص التربية الإسلامية. وفي ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى عدد من التوصيات

دراسة فاسوماتشي (Vasumathi, 2009) والتي هدفت التعرف على أثر ثورة المعلومات والاتصالات على التنمية المهنية للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدت إلى تطوير العملية التعليمية وأضافت إليها إمكانات جديدة، ولكنها في نفس الوقت فرضت على المعلمين أدواراً ومطالب جديدة تتمثل في كيفية التعامل مع الكمبيوتر، وكيفية الحصول على المعلومات من شبكة الإنترنت، وكيفية توجيه التلاميذ للاستفادة من المصادر المختلفة، وكيفية استخدام الأجهزة والبرامج أثناء التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز برامج التطوير المهني على تنمية المهارات التكنولوجية للمعلمين، والمهارات الإدارية المتمثلة في صنع القرار وبناء فريق العمل، ومهارات التواصل وحل مشكلات المعلمين.

وهدفت دراسة درن Durn (2010) إلى اختبار خبرات السنة الأولى من التدريس لـ(١٣) معلم جديد في بنسلفانيا ونيويورك، وتوصلت إلى أن جميع المعلمين الجدد الثلاثة عشر لديهم خبرات إيجابية، ووصفوا الفوائد العديدة التي يحصلون عليها من الإرشاد، ووضحوا كيف تلقوا الدعم من مجموعات الأقران، كما أنهم تلقوا الدعم من زملائهم القدامى بالمدرسة.

وهدفت دراسة عايش (٢٠١١) إلى التعرف على درجة تقدير كفايات مديري المدارس في التعامل مع المعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الجدد، وكان من أهم نتائجها أن درجة تقدير المشرفين التربويين لكفايات مديري المدارس في التعامل مع المعلمين الجدد في كل من مجال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم جاءت منخفضة، كما جاءت درجة تقدير المعلمين الجدد لكفايات مديري المدارس في التعامل معهم في مجال التخطيط منخفضة، وفي مجال التنفيذ والتقويم جاءت متوسطة.

وهدفت دراسة الجمال (٢٠١٧) إلى مقارنة إرشاد المعلمين الجدد في كل من الصين واستونيا ومصر من حيث: التطوير المهني للمعلمين، والتهيئة والإرشاد، ودور مدير المدرسة في عمليات الإرشاد. وتسعي الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإرشاد المعلمين الجدد بمصر في ضوء خبرتي الصين واستونيا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري؟ ولتحقيق هذا الهدف تطبق الدراسة المنهج المقارن وفقا للخطوات التالية. الخطوة الأولي: تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل الدراسة، والمشكلة، وأهمية الدراسة، وأهدافها، ومنهجها، وحدودها، ومصطلحاتها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وأخيرا خطوات الدراسة. الخطوة الثانية: تقديم إطار نظري حول إرشاد المعلمين الجدد. الخطوة الثالثة: تتضمن واقع إرشاد المعلمين الجدد في الصين واستونيا ومصر (التطوير المهني للمعلمين، التهيئة والإرشاد، دور مدير المدرسة في إرشاد المعلمين الجدد). الخطوة الرابعة: تقديم تحليل مقارن بين الصين واستونيا ومصر ويتضمن (أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الخبرات). الخطوة الخامسة: تقديم تصور مقترح لتطوير إرشاد المعلمين الجدد في مصر بالاستفادة من خبرات الصين واستونيا.

وهدفت دراسة (آل سميح ٢٠١٧) إلى التعرف على دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد بمدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق، والتوصل

إلى أهم المقترحات والتوصيات التي قد تسهم في تحسين الممارسات الإشراقية لمديري المدارس، لتنمية المعلمين الجدد مهنياً واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة علي مجتمع الدراسة المكون من ٣٥ مديراً، و٤٦ معلماً وتبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين تماماً على أن المديرين يقومون بالعديد من الممارسات الإشرافية التي تساهم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد، بمتوسط (٤,٥٩ من ٥,٠٠) وتبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين تماما علي دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد، بمتوسط موافقة(٤,٥٦ من ٥,٠٠) وتبين أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين تماما على سبل تحسين الممارسات الإشرافية لمديري المدارس لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد بمتوسط ٤,٣٦) من ٥,٠٠)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين الجدد حول جميع محاور الدراسة باختلاف جميع متغيرات الدراسة باستثناء متغير طبيعة العمل، حيث جاءت الفروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة من المديرين.

وهدفت دراسة هواش (٢٠١٨) إلى تعرف تقديرات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى التقويمية للبرامج التدريبية لمناهج الرياضيات المطورة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تألفت العينة من جميع المعلمات الجدد في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بالعاصمة وبلغ عددهن (١٢٠) معلمة. ولغايات التحقق من أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٣٢) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي: تقويم المدرب، وتقويم محتوى البرامج التدريبية، وتقويم نتاجات البرامج التدريبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمات التقويمية للبرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم لهن في مجال مناهج الرياضيات المطورة كانت مرتفعة في جميع المجالات. كما لم تظهر النتائج وجود أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمات التقويمية للبرامج التدريبية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي ونوع الصف. وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بمشاركة المعلمين والمشرفين التربويين عند التخطيط للبرامج التدريبية. واستقطاب المزيد من المدربين المؤهلين من حملة الشهادات العليا والتخصصات المناسبة لتدريب المعلمين.

- **دراسات تناولت مدخل التحسين المستمر كايزن:**

هدفت دراسة (الشافعي وناس، ٢٠٠٠م)؛ بحث ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني، وإمكانية الاستفادة منها في مصر، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى إمكانية الاستفادة من ثقافة الجودة اليابانية في حقل الإدارة التعليمية بمصر من خلال تطبيق مدخل كايزن للتحسين المستمر في الأداء سواءً في مجال التخطيط أم التنظيم أو القيادة والتوجيه أو المتابعة والتقويم.

وهدفت دراسة (Brunet&New,2003) بيان ماهية مدخل كايزن، وكيف يمارس في مجموعة مختارة من المؤسسات اليابانية، واستخدمت المنهج التجريبي وتوصلت إلى أن استخدام كايزن في المؤسسات اليابانية محل الدراسة يتطور بشكل فريد داخلها، وأنه قادر على إجراء تحسينات مستمرة في بيئة عمل هذه المؤسسات، وأن تطبيقاته التفصيلية تختلف من مؤسسة إلى أُخرى إلا أنها جميعًا تعتمد عليه في تحقيق أهدافها باعتباره عنصرًا رئيس من نظام إدارة العمليات، وأنه قادر على إعطاء المؤسسة الاستدامة في مواجهة الظروف الاقتصادية الخارجية.

وهدفت دراسة (Emiliani,2005)؛ توضيح كيفية الاستفادة من كايزن في إدخال تحسينات تدريجية على مجال التعليم العالي، واستخدمت بعض الأفكار الهامة من كايزن لمدة عشر دورات على عينة الدراسة والمتمثلة في بعض طلاب الكلية، وتوصلت إلى أن: كايزن له تأثير فعال في تحسين برامج الدراسات العليا بكلية إدارة الأعمال، إضافة إلى قدرته على تحقيق رضاء الطلاب، وأنه يمكن أن يساعد مؤسسات التعليم العالي على امتلاك الميزة التنافسية التي تجعلها أكثر فاعلية

ضد كل تقليدي غير ربحي وجعلها قادرة على استحداث مصادر للربح.

وهدفت دراسة (Barraza&Lingham,2008)؛ تقديم نموذج عمل يعتمد على مقومات مدخل كايزن يتم فيه الاعتماد على فرق عمل كايزن في جميع مستويات المؤسسة، هذا إضافة إلى تحديد احتياجات هذه الفرق، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى أن: فرق عمل كايزن لديها القدرة على إنجاح الأفكار، والمشاريع المختلفة سواءً المتعلقة بالتحسين المستمر لجميع جوانب المؤسسة عامة أم تحسين العمليات خاصة بالإضافة إلى قدرتها على المساعدة في التعلم التنظيمي، وتحقيق الفاعلية التنظيمية، والتنمية داخل المؤسسة، وبالتالي ينبغي أن تعتمد عليها المؤسسة لأن نتائجها ممتازة، وتحتاج هذه الفرق إلى فهم عميق لمدخل كايزن ومقوماته المختلفة حتى يكون لديها القدرة على تحديد نقاط قوتها ولتكون قادرة على إيجاد خطوات عمل ملموسة تساعد في تنميتها كما تحتاج إلى تعرف مقترحات المستفيدين من داخل وخارج المؤسسة والذي من شأنه أن يسهم في زيادة فاعلية أداء هذه الفرق.

وهدفت دراسة (Topuz&Arasan,2013)؛ بناء نموذج يعتمد على المشاركة الجماعية في الجامعة بما يساعد في زيادة فرص أفراد المجتمع عامة، والجامعي خاصة على إدراك الذات وذلك من خلال تحليل نقاط القوة والضعف بالاعتماد على آراء الأقران، واعتمدت على المنهج التجريبي وتم إجراء مجموعة من دورات المشاركة الجماعية والتي اعتمدت على فلسفة كايزن التعليمي، وتوصلت إلى نموذج جديد يساعد على التحليل المعرفي من خلال مشاركة الأخرين، وبينت الدراسة قدرة فرق عمل كايزن على معالجة المخاوف الشخصية، والتقييم الذاتي، وتعزيز الرغبة في التغيير، والمشاركة في العمل الجماعي، والانضباط الشخصي.
وهدفت دراسة (الكسر، ٢٠١٧م)؛ التعرف على آراء عضوات الهيئة الإدارية بكلية التربية للبنات بشقراء في أهمية متطلبات كايزن في الإدارة، وإمكانية تطبيقها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن أهمية متطلبات كايزن للإدارة حصلت على تقدير عالي، وإمكانية تطبيقها حصلت على تقدير متوسط، وقدمت مجموعة من المقترحات منها ضرورة تبني جامعة شقراء لكايزن في الإدارة كأداة من أدوات التغيير والتطوير للعمل الإداري.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين الجدد يتضح مدى الاهتمام الكبير بالتوجه للمعلمين الجدد ببرامج التنمية المهنية من أجل تطوير أدائهم ودمجهم في العملية التعليمية، كما يتضح أن هناك العديد من المشكلات التي تتعلق ببرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد، إضافة إلى تعدد المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بتحسين عمليات التنمية المهنية للمعلمين الجدد.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت مدخل التحسين المستمر كايزن يتضح مدى الاهتمام بتوظيف هذا المدخل في مجال التعليم، وتحسين العمليات المختلفة وتعزيز ثقافة التحسين المستمر في التعليم.

وبشكل عام تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب مثل استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها وعينتها ومجتمعها، ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تشكيل أداة الدراسة واستكمال الإطار النظري للدراسة.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية

وفقاً لطبيعة مشكلة الدراسة فإن الدراسة الميدانية تستهدف الوقوف على آراء أعضاء المجتمع المدرسي بالمملكة العربية السعودية حول درجة (توافر/أهمية) ممارسات التنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء مدخل التحسين المستمر كايزن وفقاً للمتغيرات: النوع (ذكر، أنثى)، الخبرة (مستجد، غير مستجد)، الوظيفة (معلم، قائد، مشرف)، التخصص (علمي، أدبي).

أ- أداة الدراسة الميدانية

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة بهدف جمع المعلومات اللازمة للدراسة، حيث تم من خلال الدراسة النظرية تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة، ثم قام الباحث بصياغة العبارات الفرعية داخل كل محور من محاورها ومن ثم قام الباحث بتحكيم تلك الأداة وحساب معاملات الثبات والاتساق الداخلي، ويمكن تناول ذلك من خلال:

١. وصف أداة الدراسة الميدانية

احتوت الاستبانة على (٥٥) عبارة في خمسة محاور، كما في الجدول التالي:

جدول (١) وصف أداة الاستبانة

المحور	اتخاذ القرارات	التدريب العملي	الوسائل والأنشطة التعليمية	إدارة الصف	النمو المهني المستمر
عدد العبارات	١١	١٠	٨	١٠	١٦
إجمالي الاستبانة	٥٥				

٢. صدق وثبات الأداة

لصدق الاستبانة وثباتها اعتمد الباحث على الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وحساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ، ثم حساب الصدق الذاتي وهو يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

- **الصدق الخارجي (الظاهري) Face Validity**

تم حساب هذا النوع من الصدق من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها من حيث درجة ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المنشودة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو تعديل العبارات والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته وغير ذلك مما يرونه مناسباً؛ وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل صياغة العبارات، ومن ثم توصل الباحث إلى اتسام الاستبيان بالصدق، وأنه صالح للتطبيق بعد أخذ شكله النهائي.

- **حساب معامل الثبات**

يمكن حساب الثبات Reliability بطريقة إحصائية من خلال معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي Internal Consistency ، وقد استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) كما يمكن حساب الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (Saris E, et al, 2004: 275-280) كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٢) صدق وثبات أداة الاستبانة بمحوريها بطريقة ألفا كرونباخ

	الثبات	الصدق
الكلي	٠,٩٦٢	٠,٩٨٠

يتضح من الجدول السابق وبشكل عام أن معدل الصدق والثبات الإجمالي للمحاور مرتفع جداً حيث بلغ الصدق الإجمالي (٠,٩٦٢)، وبلغ الثبات الإجمالي (٠,٩٨٠)، وهذا يدل على إمكانية ثبات النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية كما يمكن أن تعمم نتائجها نظرا لصدقها.

ب- مجتمع وعينة الدراسة

يتحدد مجتمع البحث الحالي في أعضاء المجتمع المدرسي بمدارس المملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة ممثلة لهذا المجتمع بلغت (٤١٩) فردا، والجدول التالي يوضح توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (٣) توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

ذكر	٣٣٣	مستجد	٥٨	درجة جامعية	٣٣٠	معلم	٢٢٩	علمي	١١٢
انثي	٨٦	غير مستجد	٣٦١	دراسات عليا	٨٩	قائد مدرسة	٥٨	ادبي	٢٥٨
						مشرف	١٣٢	نوعي	٤٩
الإجمالي =٤١٩									

يتضح من الجدول السابق تحقيق التوازن في اختيار العينة وفق متغيرات الدراسة التي تم تحديدها.

جـ- أساليب المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ومعالجتها إحصائياً من خلال الأساليب التالية:

١- **النسبة المئوية في حساب التكرارات:** حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

٢ - **الوزن النسبي:** لتحديد مستوى الموافقة أو مستوى الإجابة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، والوزن النسبي يساوى التقدير الرقمي على مجموع أفراد العينة، ويساعد الوزن النسبي في تحديد الموافقة على كل عبارة وترتيب المقترحات حسب الوزن النسبي لكل منها. وتم حساب التقدير الرقمي عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة وفقاً لطريقة ليكرت، فالاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (١).

٢- **اختبار مربع كاى (كا^{٢}) Chi - Square - Test** : يستخدم اختبار مربع كاى (كا^{٢}) للمقارنة بين التكرار الواقعي المشاهد أو التجريبي والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، أي التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة في أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة

٣- **اختبار التاء للفروق بين متوسطين غير معتمدين Independent Samples T Test :** يستخدم اختبار التاء لقياس الفروق بين متوسطي مجموعتين غير معتمدتين.

٤- **الانحراف المعياري** لتحديد مدي تشتت استجابة أفراد العينة عن متوسطها الحسابي.

٥- **اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA** لقياس الفروق بين متوسطات أكثر من مجموعتين.

د- التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة (توافر/ أهمية/ فجوة) عناصر أداة الدراسة:

يمكن تناول التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

فيما يلي التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توفر وأهمية) محاور التنمية المهنية للمعلمين الجدد ترجع الي متغيرات الدراسة: النوع (ذكر، أنثى)، الخبرة (مستجد، غير مستجد)، الدرجة العلمية (درجة جامعية، دراسات عليا)، الوظيفة (معلم، قائد، مشرف)، التخصص (علمي، أدبي).

- **الفروق بحسب متغير (النوع):**

جدول (٤) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمتغيرات التنمية المهنية للمعلمين الجدد حسب متغير النوع (ذكر، أنثى)، باستخدام اختبار التاء للأزواج

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع_أهمية	ذكر	٣٣٣	١٣٤,٤٨	٢٢,٧٣	١,٢٨-	٠,٢٠
	انثي	٨٦	١٣٧,٨٤	١٧,٥٥		
مجموع_توفر	ذكر	٣٣٣	٩٢,٧١	١١,٠١	٢,٩٧-	٠,٠٠
	انثي	٨٦	٩٦,٦٤	١٠,٧٢		
مجموع_فجوة	ذكر	٣٣٠	٤٢,١٨	٢٢,٤٤	٠,٣٨	٠,٧١
	انثي	٨٦	٤١,٢٠	١٧,٨٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الأهمية ومجموع الفجوة؛ حيث بلغت قيمة التاء (١,٢٨) و(٠,٣٨) على التوالي؛ وقد يعزى هذا إلى اتفاق آراء أعضاء المجتمع المدرسي من الذكور والإناث على أهمية مجموع أبعاد الدراسة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين الجدد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع التوافر وذلك لصالح **أنثى**؛ حيث بلغت قيمة التاء (٢,٩٧)، وقد بلغ المتوسط للإناث (٩٦,٦٤) في حين جاء المتوسط للذكور (٩٢,٧١) وقد يعزى هذا إلى تفرغ اهتمام أعضاء المجتمع المدرسي ببرامج التنمية المهنية وحضور أغلب البرامج المقدمة، وقد يعود ذلك إلى رغبة المعلمات في تطوير قدراتهن من خلال ما يقدم لهن من برامج بخلاف المعلمين الذين قد ينقص الاهتمام لديهم.

- **الفروق بحسب متغير (الخبرة):**

جدول (٥) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمتغيرات التنمية المهنية للمعلمين الجدد حسب متغير الخبرة (مستجد، غير مستجد)، باستخدام اختبار التاء للأزواج

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع_أهمية	مستجد	٥٨	١٤٠,٢٢	١٣,٧٢	١,٩١	٠,٠٦
	غير مستجد	٣٦١	١٣٤,٣٥	٢٢,٧٣		
مجموع_توفر	مستجد	٥٨	٩٧,٢٦	٧,٠٤	٢,٨٠	٠,٠١
	غير مستجد	٣٦١	٩٢,٩٢	١١,٤٦		
مجموع_فجوة	مستجد	٥٨	٤٢,٩٧	١٧,٢٧	٠,٣٨	٠,٧١
	غير مستجد	٣٥٨	٤١,٨٢	٢٢,١٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الأهمية ومجموع الفجوة؛ حيث بلغت قيمة التاء (١,٢٨) و(٠,٣٨) على التوالي؛ وقد يعزى هذا إلى اتفاق آراء أعضاء المجتمع المدرسي من المستجدين وغير المستجدين على أهمية مجموع أبعاد الدراسة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين الجدد، وكذلك اتفاقهم على وجود فجوة بين الواقع والمتوقع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع التوافر وذلك لصالح **مستجد**؛ حيث بلغت قيمة التاء (٢,٨٠)، وقد بلغ المتوسط للمستجد (٩٧,٢٦) في حين جاء المتوسط لغير المستجد (٩٢,٩٢) وقد يعزى هذا إلى تعدد البرامج المقدمة للمعلمين الجدد كونهم أكثر حاجة لهذه البرامج لتحقيق التكيف مع الثقافة الجديدة من ناحية وتعلم المهارات العملية من جهة ثانية.

- **الفروق بحسب متغير (الوظيفة):**

جدول (٦) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمتغيرات التنمية المهنية للمعلمين الجدد حسب متغير الوظيفة (معلم، قائد، مشرف)، باستخدام اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
مجموع_أهمية	معلم	٢٢٩	١٣٨,٠٦	١٨,٣٥	١٦,٨٥	٠,٠٠٠٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	١٤٢,٩٨	٢١,١٠		
	مشرف	١٣٢	١٢٦,٧٢	٢٤,٩٤		
	الاجمالي	٤١٩	١٣٥,١٧	٢١,٧٩		
مجموع_توفر	معلم	٢٢٩	٩٤,٤٨	١٠,١١	١,٩٥	٠,١٤٤٠٩
	قائد مدرسة	٥٨	٩٢,٢٢	١٠,٩٨		
	مشرف	١٣٢	٩٢,٤١	١٢,٤٨		
	الاجمالي	٤١٩	٩٣,٥٢	١١,٠٥		
مجموع_فجوة	معلم	٢٢٨	٤٣,٧٧	١٨,٦٨	١٣,٣٢	٠,٠٠٠٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٥٠,٧٦	٢١,٩٣		
	مشرف	١٣٠	٣٤,٩٢	٢٤,٠٥		
	الاجمالي	٤١٦	٤١,٩٨	٢١,٥٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع التوافر؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١,٩٥)؛ وقد يعزى هذا إلى اتفاق آراء أعضاء المجتمع المدرسي من القادة والمعلمين والمشرفين التربويين على ضرورة توافر مجموع أبعاد الدراسة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين الجدد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الأهمية وذلك لصالح **قائد مدرسة؛** حيث بلغت قيمة الفاء (١٦,٨٥)، وقد بلغ المتوسط للمعلم (١٣٨,٠٦) في حين جاء المتوسط قائد مدرسة (١٤٢,٩٨) مشرف تربوي (١٢٦,٧٢)؛ كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الفجوة وذلك لصالح **قائد مدرسة؛** حيث بلغت قيمة الفاء (١٣,٣٢)، وقد بلغ المتوسط للمعلم (٤٣,٧٧) في حين جاء المتوسط قائد مدرسة (٥٠,٦٧) مشرف تربوي (٤١,٨٩) وقد يعزى هذا إلى ما يملكه قادة المدارس من خبرة ودربه تجعلهم ينظرون إلى عملية التنمية المهنية للمعلمين الجدد بأهمية كبيرة، كذلك يوضح الفارق بين الأهمية والتوافر "الفجوة" عظم إدراك قادة المدارس لأهمية التنمية المهنية للمعلمين الجدد.

- **الفروق بحسب متغير (التخصص):**

جدول (٧) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمتغيرات التنمية المهنية للمعلمين الجدد حسب متغير التخصص (علمي، أدبي)، باستخدام اختبار التاء للأزواج

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
مجموع_أهمية	علمي	١١٢	١٤٣,٦٩	١٩,٧٠	٤,٧٣	٠,٠٠
	ادبي	٢٥٨	١٣٢,٥٠	٢١,٤٣		
مجموع_توفر	علمي	١١٢	٩٢,٢٩	١٠,٢٢	٢,١٤-	٠,٠٣
	ادبي	٢٥٨	٩٤,٨٨	١٠,٩٢		
مجموع_فجوة	علمي	١١١	٥١,٨٩	١٨,٠٢	٦,٠٤	٠,٠٠
	ادبي	٢٥٧	٣٧,٧٩	٢١,٥٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الأهمية وذلك لصالح **علمي**؛ حيث بلغت قيمة التاء (٤,٧٣)، وقد بلغ المتوسط للعلمي (١٤٣,٦٩) في حين جاء المتوسط للأدبي (١٣٢,٥٠) وقد يعزى هذا إلى حاجة المعلمين من التخصصات العلمية للمزيد من برامج التنمية المهنية مما يجعلهم ينظرون إليها بأهمية كبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع التوافر وذلك لصالح **أدبي**؛ حيث بلغت قيمة التاء (٢,١٤)، وقد بلغ المتوسط للأدبي (٩٤,٨٨) في حين جاء المتوسط للعلمي (٩٢,٢٩) وقد يعزى هذا إلى نظرة المعلمين من التخصصات الأدبية إلى توافر برامج التنمية المهنية كون التخصصات الأدبية قد لا تحتاج على الكثير من البرامج مقارنة بالتخصصات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمجموع الفجوة وذلك لصالح علمي؛ حيث بلغت قيمة التاء (٦,٠٤)، وقد بلغ المتوسط للأدبي (٣٧,٧٩) في حين جاء المتوسط للعلمي (٥١,٨٩) وقد يعزى هذا إلى الفارق بين الواقع والمتوقع فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين من التخصصات العلمية كونهم يرون المتوفر لا يرضي توقعاتهم في ضوء أهمية البرامج التنموية بشكل كبير.

- الفروق بحسب محاور الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة (معلم، قائد، مشرف):

جدول (٨) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمحاور الدراسة حسب متغير الوظيفة (معلم، قائد، مشرف)، باستخدام اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
قرار_أهمية	معلم	٢٢٩	٢٧,٤٦	٣,٤٢	١٠,٠٨	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٢٨,٤٧	٣,٧٢		
	مشرف	١٣٢	٢٦,٠٨	٤,١٠		
	الاجمالي	٤١٩	٢٧,١٦	٣,٧٧		
تدريب_أهمية	معلم	٢٢٩	٢٤,٢٨	٤,٥٩	٤,١٠	٠,٠٢
	قائد مدرسة	٥٨	٢٥,٥٩	٤,٤٨		
	مشرف	١٣٢	٢٣,٤٨	٤,٩٥		
	الاجمالي	٤١٩	٢٤,٢١	٤,٧٢		
وسائل_أهمية	معلم	٢٢٩	٢٠,٣٨	٣,٣٩	١٢,٤٢	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٢١,٠٠	٤,٠٦		
	مشرف	١٣٢	١٨,٥٨	٤,٢٦		
	الاجمالي	٤١٩	١٩,٩٠	٣,٨٨		
صف_أهمية	معلم	٢٢٩	٢٥,٣٨	٣,٨٨	١٥,٤٩	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٢٦,٣٣	٤,٣٢		
	مشرف	١٣٢	٢٣,٠٤	٥,٤٢		
	الاجمالي	٤١٩	٢٤,٧٧	٤,٦٣		
نمو_أهمية	معلم	٢٢٩	٤٠,٥٥	٥,٨٨	٢٦,٠٦	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٤١,٦٠	٦,٥٨		
	مشرف	١٣٢	٣٥,٥٥	٨,٦٢		
	الاجمالي	٤١٩	٣٩,١٢	٧,٣٥		
قرار_توفر	معلم	٢٢٩	١٩,٢٣	٢,٢٤	٤,٢٧	٠,٠١
	قائد مدرسة	٥٨	١٩,٥٠	١,٩٩		
	مشرف	١٣٢	١٩,٩٤	٢,٣٠		
	الاجمالي	٤١٩	١٩,٤٩	٢,٢٥		
تدريب_توفر	معلم	٢٢٩	١٦,٤٧	٢,٤٣	٠,٠٨	٠,٩٢
	قائد مدرسة	٥٨	١٦,٣٣	٢,٥٨		
	مشرف	١٣٢	١٦,٤٠	٢,٦١		
	الاجمالي	٤١٩	١٦,٤٣	٢,٥١		
وسائل_توفر	معلم	٢٢٩	١٣,٨٣	١,٩٧	٠,٦٧	٠,٥١
	قائد مدرسة	٥٨	١٣,٦٢	٢,٢٨		
	مشرف	١٣٢	١٣,٥٩	٢,٠٣		
	الاجمالي	٤١٩	١٣,٧٣	٢,٠٣		
صف_توفر	معلم	٢٢٩	١٧,٦١	٢,٤٣	٤,١٨	٠,٠٢
	قائد مدرسة	٥٨	١٦,٥٢	٢,٩٣		
	مشرف	١٣٢	١٧,١٢	٣,٠٨		
	الاجمالي	٤١٩	١٧,٣١	٢,٧٤		
نمو_توفر	معلم	٢٢٩	٢٧,٣٥	٣,٩٩	٩,٢٦	٠,٠٠

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
	قائد مدرسة	٥٨	٢٦,٢٦	٤,٠١		
	مشرف	١٣٢	٢٥,٣٦	٤,٨٥		
	الاجمالي	٤١٩	٢٦,٥٧	٤,٣٦		
قرار_فجوة	معلم	٢٢٦	٨,٣٥	٣,٨٠	١٦,٢٨	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٨,٩٧	٣,٦٠		
	مشرف	١٣٠	٦,٢٧	٣,٦٧		
	الاجمالي	٤١٤	٧,٧٩	٣,٨٦		
تدريب_فجوة	معلم	٢٢٢	٨,١١	٤,٤٥	٤,٧٥	٠,٠١
	قائد مدرسة	٥٦	٩,٦٣	٤,٦٢		
	مشرف	١٢٨	٧,٣٥	٤,٨٧		
	الاجمالي	٤٠٦	٨,٠٨	٤,٦٥		
وسائل_فجوة	معلم	٢٢٣	٦,٧٧	٣,٤٤	٨,٦٢	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	٧,٣٨	٣,٧١		
	مشرف	١٢٦	٥,٢٩	٤,٢٢		
	الاجمالي	٤٠٧	٦,٤٠	٣,٨٠		
صف_فجوة	معلم	٢٢٨	٧,٨١	٤,٠٨	١٤,٣١	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٧	١٠,٠٠	٤,٩٤		
	مشرف	١٢٧	٦,٢٤	٤,٨٩		
	الاجمالي	٤١٢	٧,٦٣	٤,٦١		
نمو_فجوة	معلم	٢٢٩	١٣,٢١	٦,٥٣	٧,٥١	٠,٠٠
	قائد مدرسة	٥٨	١٥,٣٤	٧,٧٧		
	مشرف	١٢٥	١٠,٩٩	٨,٦١		
	الاجمالي	٤١٢	١٢,٨٣	٧,٥١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة **لمحور اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالأهمية** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١٠,٠٨)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٢٨,٤٧) في حين جاء المتوسط للمعلم (٢٧,٤٦)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٢٦,٠٨)؛ وقد يعزى هذا إلى ما يشعر به قائد المدرسة من أهمية مشاركة كافة المعلمين بعمليات اتخاذ القرار وأهمية تدريبهم على عملية اتخاذ القرارات سواء على مستوى عملهم الخاص بهم أو المشاركة في اتخاذ القرارات العامة بالمدرسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة **لمحور اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتوافر** لصالح المشرف التربوي؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٤,٢٧)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (١٩,٥٠) في حين جاء المتوسط للمعلم (١٩,٢٣)؛ وجاء المتوسط للمشرف (١٩,٩٤)؛ وقد يعزى هذا إلى قرب المشرفين التربويين من عمليات اتخاذ القرار نظرا لقربهم من إدارة المدرسة وعدم انشغالهم بالمهام التدريسية كما هو الحال بالنسبة للمعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمحور اتخاذ القرارات **فيما يتعلق بالفجوة** لصالح المعلم؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١٦,٢٨)، وقد بلغ المتوسط لقائد

المدرسة (٨,٩٧) في حين جاء المتوسط للمعلم (٨,٣٥)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٦,٢٧)؛ وقد يعزى هذا إلى زيادة معدل الأهمية في ظل غياب التوافر فيما يتعلق بالمعلمين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة **لمحور التدريب العملي فيما يتعلق بالأهمية** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٤,١٠)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٢٥,٥٩) في حين جاء المتوسط للمعلم (٢٤,٢٨)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٢٣,٤٨)؛ وقد يعزى هذا إلى خبرة قادة المدرسة الذين ينظرون بعين الاهتمام إلى التدريبات العملية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة لمحور **التدريب العملي فيما يتعلق بالفجوة** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٤,٧٥)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٩,٦٣) في حين جاء المتوسط للمعلم (٨,١١)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٧,٣٥)؛ وقد يعزى هذا إلى زيادة معدل الأهمية في ظل غياب التوافر فيما يتعلق بممارسات التدريب العملي من وجهة نظرا القادة، وقد يكون سبب ذلك هو نقص توافر الوقت أو نقص وجود البرامج التدريبية التي تهتم بالممارسات العملية في ظل أهميتها الكبيرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة **لمحور الوسائل والأنشطة التعليمية فيما يتعلق بالأهمية** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١٢,٤٢)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٢١) في حين جاء المتوسط للمعلم (٢٠,٣٨)؛ وجاء المتوسط للمشرف (١٨,٥٨)؛ وقد يعزى هذا إلى ما يشعر به قائد المدرسة من أهمية توافر الوسائل والأنشطة التعليمية وأهمية تدريب المعلمين على استخدامها كونها عامل فعال في نجاح المعلم في تحقيق مهامه التدريسية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة لمحور **الوسائل والأنشطة التعليمية فيما يتعلق بالفجوة** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٨,٢٣)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٧,٣٨) في حين جاء المتوسط للمعلم (٦,٧٧)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٥,٢٩)؛ وقد يعزى هذا إلى زيادة معدل الأهمية في ظل غياب التوافر للوسائل والأنشطة التعليمية من وجهة نظر قادة المدارس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة **لمحور إدارة الصف فيما يتعلق بالأهمية** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١٥,٤٩)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٢٦,٣٣) في حين جاء المتوسط للمعلم (٢٥,٣٨)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٢٣,٠٤)؛ وقد يعزى هذا إلى ما يشعر به من أهمية تمتع المعلمين الجدد بمهارات إدارة الصف لتحقيق الضبط المدرسي والنجاح في الأداء التدريسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة **لمحور إدارة الصف فيما يتعلق بالتوافر** لصالح المعلم؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٤,١٨)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (١٦,٥٢) في حين جاء المتوسط للمعلم (١٧,٦١)؛ وجاء المتوسط للمشرف (١٧,١٢)؛ وقد يعزى هذا إلى ضعف توافر البرامج الموجهة للمعلمين فيما يتعلق بتنمية مهارات إدارة الصف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة لمحور **إدارة الصف فيما يتعلق بالفجوة** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (١٤,٣١)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (١٠) في حين جاء المتوسط للمعلم (٧,٨١)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٤,٨٩).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بالنسبة **لمحور النمو المهني المستمر فيما يتعلق بالأهمية** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٢٦,٠٦)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٤١,٦٠) في حين جاء المتوسط للمعلم (٤٠,٥٥)؛ وجاء المتوسط

للمشرف (٣٥,٥٥)؛ وقد يعزى هذا إلى تمتع قادة المدارس بنظرة مستقبلية تهتم باستمرار عمليات التنمية المهنية للمعلمين الجدد ليتمكنوا من المهارات والمعارف المتجددة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة **لمحور النمو المهني المستمر فيما يتعلق بالتوافر** لصالح المعلم؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٩,٦٢)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (٢٦,٢٦) في حين جاء المتوسط للمعلم (٢٧,٣٥)؛ وجاء المتوسط للمشرف (٢٥,٣٦)؛ وقد يعزى هذا إلى ضعف توافر برامج النمو المهني المستمر الموجهة للمعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمحور **إدارة الصف فيما يتعلق بالفجوة** لصالح قائد المدرسة؛ حيث بلغت قيمة الفاء (٧,٥١)، وقد بلغ المتوسط لقائد المدرسة (١٥,٣٤) في حين جاء المتوسط للمعلم (١٣,٢١)؛ وجاء المتوسط للمشرف (١٠,٩٩).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور التدريب العملي، الوسائل والأنشطة التعليمية على مستوى التوافر وقد يرجع ذلك إلى نقص الإمكانات التي تستند عليها التدريبات العملية والوسائل والأنشطة.

- الفروق بحسب محاور الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة (مستجد، غير مستجد):

جدول (٩) الفروق في مجموع (الأهمية- التوفر – الفجوة) لمحاور الدراسة حسب متغير الخبرة (مستجد، غير مستجد)، باستخدام اختبار التاء للأزواج

الفئة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
قرار_أهمية	مستجد	٥٨	٢٨,٠٧	٢,٢٨	١,٩٨	٠,٠٥
	غير مستجد	٣٦١	٢٧,٠٢	٣,٩٤		
تدريب_أهمية	مستجد	٥٨	٢٤,٥٩	٤,٠٢	٠,٦٥	٠,٥٢
	غير مستجد	٣٦١	٢٤,١٥	٤,٨٣		
وسائل_أهمية	مستجد	٥٨	٢٠,٨١	٢,٧٨	١,٩٤	٠,٠٥
	غير مستجد	٣٦١	١٩,٧٥	٤,٠١		
صف_أهمية	مستجد	٥٨	٢٦,٤٣	٢,٧٥	٢,٩٦	٠,٠٠
	غير مستجد	٣٦١	٢٤,٥١	٤,٨٢		
نمو_أهمية	مستجد	٥٨	٤٠,٣٣	٥,٤٤	١,٣٥	٠,١٨
	غير مستجد	٣٦١	٣٨,٩٣	٧,٦٠		
قرار_توفر	مستجد	٥٨	٢٠,٣٤	١,٥٦	٣,١٦	٠,٠٠
	غير مستجد	٣٦١	١٩,٣٥	٢,٣١		
تدريب_توفر	مستجد	٥٨	١٦,٥٠	٢,٠٤	٠,٢٤	٠,٨١
	غير مستجد	٣٦١	١٦,٤٢	٢,٥٨		
وسائل_توفر	مستجد	٥٨	١٤,١٧	١,٨٢	١,٨١	٠,٠٧
	غير مستجد	٣٦١	١٣,٦٥	٢,٠٦		
صف_توفر	مستجد	٥٨	١٨,٥٠	١,٧٢	٣,٦٢	٠,٠٠
	غير مستجد	٣٦١	١٧,١١	٢,٨٣		
نمو_توفر	مستجد	٥٨	٢٧,٧٤	٣,٠٣	٢,٢١	٠,٠٣
	غير مستجد	٣٦١	٢٦,٣٨	٤,٥٢		

الفئة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	الدلالة الإحصائية
قرار_فجوة	مستجد	٥٨	٧,٧٢	٢,٨٢	٠,١٣-	٠,٩٠
	غير مستجد	٣٥٦	٧,٧٩	٤,٠١		
تدريب_فجوة	مستجد	٥٥	٨,٦٠	٤,٢٦	٠,٨٩	٠,٣٧
	غير مستجد	٣٥١	٨,٠٠	٤,٧١		
وسائل_فجوة	مستجد	٥٨	٦,٦٤	٣,٩١	٠,٥١	٠,٦١
	غير مستجد	٣٤٩	٦,٣٦	٣,٧٩		
صف_فجوة	مستجد	٥٨	٧,٩٣	٣,٦٤	٠,٥٤	٠,٥٩
	غير مستجد	٣٥٤	٧,٥٨	٤,٧٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمحور **إدارة الصف فيما يتعلق بالأهمية؛** لصالح المستجد؛ حيث بلغت قيمة التاء (٢,٩٦)، وقد بلغ المتوسط للمستجد (٢٦,٤٣) في حين جاء المتوسط لغير المستجد (٢٤,٥١)؛ وقد يعزى هذا إلى نقص خبرة المعلمين المستجدين في القدرة على ضبط الصف وإدارته ومواجهة الكثير من الصعوبات في تحقيق هذا الضبط خاصة وأن التعامل مع الطلاب في الصف يحتاج إلى الكثير من المهارات والخبرات التي قد تكون موجودة بشكل مناسب لدى المعلمين القدامى وأصحاب الخبرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة **لمحور اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتوافر؛** لصالح المستجد؛ حيث بلغت قيمة التاء (٣,١٦)، وقد بلغ المتوسط للمستجد (٢٠,٣٤) في حين جاء المتوسط لغير المستجد (١٩,٣٥)؛ وقد يعزى هذا إلى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في عمليات اتخاذ القرارات بالمدرسة، كونهم أعضاء جدد ولا يتمتعون بالخبرة ربما من وجهة نظر قيادة المدرسة، على الرغم من حاجتهم لممارسة هذا الدور لتحقيق النمو المهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمحور **إدارة الصف فيما يتعلق بالتوافر؛** لصالح المستجد؛ حيث بلغت قيمة التاء (٣,٦٢)، وقد بلغ المتوسط للمستجد (١٨,٥٠) في حين جاء المتوسط لغير المستجد (١٧,١١)؛ وقد يعزى هذا إلى الجهود التي تقوم بها إدارة المدرسة في دعم المعلمين الجدد وتدريبهم على اكتساب مهارات وخبرات إدارة الصف بحكم حاجتهم لهذه المهارات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، بالنسبة لمحور **النمو المهني المستمر فيما يتعلق بالتوافر؛** لصالح المستجد؛ حيث بلغت قيمة التاء (٢,٢١)، وقد بلغ المتوسط للمستجد (٢٧,٧٤) في حين جاء المتوسط لغير المستجد (٢٦,٣٨)؛ وقد يعزى هذا إلى الجهود التي تقوم بها إدارة المدرسة في توجيه المعلمين الجدد نحو النمو المهني المستمر كونهم يحتاجون إلى الكثير من المهارات والخبرات التي يمكن أن يمكنهم منها الاستمرار في تحقيق التنمية المهنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور التدريب العملي، الوسائل والأنشطة التعليمية على مستوى الأهمية والتوافر والفجوة وقد يرجع ذلك إلى عمل المعلمين الجدد والقدامى في نفس البيئة وتمتعهم بنفس التجهيزات والإمكانات الموجودة بالمدرسة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور اتخاذ القرار على مستوى الأهمية والفجوة، وفي محور النمو المهني المستمر على مستوى الأهمية والفجوة وقد يرجع ذلك إلى ضعف تطلعات المعلمين الجدد في عمليات اتخاذ القرار وضعف الاهتمام بمساواتهم بأقرانهم من القدامى في المشاركة في عمليات اتخاذ القرارات بالمدرسة.

ه-تحليل النتائج التفصيلية لعناصر أداة الدراسة

بعد التحليل الإحصائي لإجمالي عناصر أداة الدراسة، تتناول الدراسة فيما يلي تحليل النتائج التفصيلية لعناصر أداة الدراسة:

- نتائج المحور الأول: صنع القرار

جاءت الفروق بين درجتي (التوفر/ الأهمية) لعبارات المحور الأول: صنع القرار كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) الفروق في (التوفر- الأهمية) لعبارات المحور الأول (صنع القرار) باستخدام اختبار مربع كاي بيرسون

عبارات صنع القرار		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١. تتسم القرارات التي يتخذها المعلمون الجدد بسهولة تطبيقها.	أهمية	٢٠	٢٧١	١٢٨	%٧٥,٢٦	%١٤,٥٦	١٦٨,٥٠٧
		%٤,٨٠	%٦٤,٧٠	%٣٠,٥٠			
	توافر	٧٥	٣٤٤	٠	%٦٠,٧٠		
		%١٧,٩٠	%٨٢,١٠	%٠,٠٠			
٢. يستفيد المعلمون الجدد من أخطاء القرارات السابقة التي تم اتخاذها.	أهمية	٢٤	١٥٤	٢٤١	%٨٣,٩٣	%٢٤,٩٨	٣٤٤,٣٣٥
		%٥,٧٠	%٣٦,٨٠	%٥٧,٥٠			
	توافر	٩٧	٣٢٢	٠	%٥٨,٩٥		
		%٢٣,٢٠	%٧٦,٨٠	%٠,٠٠			
٣. يتعاون المعلمون الجدد مع غيرهم من المشرفين التربويين بما يساعد في اتخاذ القرارات بشكل جماعي (عبر الاجتماعات/تشكيل لجان).	أهمية	١٢	١٥٥	٢٥٢	%٨٥,٧٦	%٢٦,٤١	٣٧٤,٩١٦
		%٢,٩٠	%٣٧,٠٠	%٦٠,١٠			
	توافر	٩٢	٣٢٧	٠	%٥٩,٣٥		
		%٢٢,٠٠	%٧٨,٠٠	%٠,٠٠			
٤. يشارك المعلمون الجدد في عملية اتخاذ القرارات بالمدرسة.	أهمية	٦٢	١٦٣	١٩٤	%٧٧,١٧	%٢٥,٦٢	٢٧٠,١٢٨
		%١٤,٨٠	%٣٨,٩٠	%٤٦,٣٠			
	توافر	١٩٠	٢٢٩	٠	%٥١,٥٥		
		%٤٥,٣٠	%٥٤,٧٠	%٠,٠٠			
٥. يبدأ المعلمون الجدد باتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسات الأكثر استراتيجية (طرق	أهمية	١٨	١٨٤	٢١٧	%٨٢,٥٠	%٢٣,٥٥	٣٠٨,٩٠٦
		%٤,٣٠	%٤٣,٩٠	%٥١,٨٠			
	توافر	٩٧	٣٢٢	٠	%٥٨,٩٥		
		%٢٣,٢٠	%٧٦,٨٠	%٠,٠٠			

عبارات صنع القرار (التدريس/المناهج/ الامتحانات/الأساليب الإدارية).		الاستجابات ضعيفة	الاستجابات متوسطة	الاستجابات كبيرة	%	الفجوة	مربع كاي
٦. يدعم المشرفون التربويون المعلمون الجدد في مرحلة ما بعد اتخاذ القرار بما يضمن جودة أدائهم.	أهمية	٢٩	١٠٤	٢٨٦	%٨٧,١١	%٢٦,٠١	٤٣٥,٤٨٥
		%٦,٩٠	%٢٤,٨٠	%٦٨,٣٠			
	توافر	٧٠	٣٤٩	٠	%٦١,١٠		
		%١٦,٧٠	%٨٣,٣٠	%٠,٠٠			
٧. يتم التأكد باستمرار من أن القرارات المتخذة تسير وفقاً للجدول الزمني الموضوع لها.	أهمية	١٤	١٨٠	٢٢٥	%٨٣,٤٥	%٢٣,٥٥	٣٢٢,٠٥٩
		%٣,٣٠	%٤٣,٠٠	%٥٣,٧٠			
	توافر	٨٥	٣٣٤	٠	%٥٩,٩٠		
		%٢٠,٣٠	%٧٩,٧٠	%٠,٠٠			
٨. يُنهي المعلمون الجدد تنفيذ القرارات في الوقت المحدد.	أهمية	٢٦	١٨٥	٢٠٨	%٨١,١٥	%٢١,٦٤	٢٨٣,٦٥٣
		%٦,٢٠	%٤٤,٢٠	%٤٩,٦٠			
	توافر	٩٠	٣٢٩	٠	%٥٩,٥١		
		%٢١,٥٠	%٧٨,٥٠	%٠,٠٠			
٩. يتم الاستمرار في القرارات التي تحقق النتائج المستهدفة.	أهمية	٢٦	١٨٣	٢١٠	%٨١,٣٠	%٢١,١٦	٢٨٤,٦٤٥
		%٦,٢٠	%٤٣,٧٠	%٥٠,١٠			
	توافر	٨٢	٣٣٧	٠	%٦٠,١٤		
		%١٩,٦٠	%٨٠,٤٠	%٠,٠٠			
١٠. يتم إيقاف القرارات التي لم تحقق النتائج المستهدفة.	أهمية	٣٠	١٦٢	٢٢٧	%٨٢,٣٤	%٢٥,١٤	٣٢١,٣٨٢
		%٧,٢٠	%٣٨,٧٠	%٥٤,٢٠			
	توافر	١١٩	٣٠٠	٠	%٥٧,٢٠		
		%٢٨,٤٠	%٧١,٦٠	%٠,٠٠			
١١. يحرص المعلمون الجدد على تحقيق الأهداف المرجو الوصول اليها عند اتخاذ القرارات المختلفة.	أهمية	١٦	١٥١	٢٥٢	%٨٥,٤٤	%٢٣,١٥	٣٦١,٥١٨
		%٣,٨٠	%٣٦,٠٠	%٦٠,١٠			
	توافر	٥٥	٣٦٤	٠	%٦٢,٢٩		
		%١٣,١٠	%٨٦,٩٠	%٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بدرجة (توفر/ أهمية) عبارات المحور الأول (صنع القرار) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ما يلي:

- جاءت جميع عبارات **المحور الأول (صنع القرار)** من حيث درجة توافرها بنسبة تتراوح بين (٦٢,٢٩%) و(٥٧,٢٠%)، بينما جاءت جميع عبارات هذا **المحور** من حيث درجة اهميتها بنسبة تتراوح بين (٨٥,٧٦%) و (٧٥,٢٦%)؛ الأمر الذي يعني تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضعف التوفر وعظم الأهمية، الأمر الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بتوفير برامج التنمية المهنية التي تستهدف المعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية من خلال التركيز على

الجوانب التي تساعد المعلمين على اتخاذ القرارات الصحيحة والمشاركة بفعالية في عمليات صنع القرار.

- كانت جميع عبارات **المحور الأول (صنع القرار)** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك وفقا للفرق بين درجة أهمية كل عبارة ودرجة توفرها؛ الأمر الذي يدل على تطابق آراء أفراد عينة الدراسة حول وجود فجوة بين التوافر والأهمية.

- تراوحت الفجوة النسبية في جميع العبارات بين (٢٦,٤١%) وبين (١٤,٥٦%).

- جاءت العبارة رقم (٣) والمتعلقة بـ **"يتعاون المعلمون الجدد مع غيرهم من المشرفين التربويين بما يساعد في اتخاذ القرارات بشكل جماعي (عبر الاجتماعات/تشكيل لجان)."** في الترتيب الأول من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٦,٤١%) وقد يرجع ذلك إلى نقص التعاون بين المعلمين الجدد وغيرهم من المشرفين التربويين في عمليات المشاركة في صنع القرار على الرغم من أهمية تلك الممارسات في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لما توفره من خبرات وتجارب تثري معارف المعلمين الجدد وتعزز قدراتهم.

- جاءت العبارة رقم (٦) والمتعلقة بـ **" يدعم المشرفون التربويون المعلمون الجدد في مرحلة ما بعد اتخاذ القرار بما يضمن جودة أدائهم."** في الترتيب الثاني من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٦,٠١%) وقد يرجع ذلك إلى نقص اهتمام المشرفين التربويين بدعم المعلمين الجدد فيما بعد اتخاذ القرار وقد يكون ذلك بسبب نقص توافر المشرفين التربويين ونقص الوقت المتاح لديهم.

- جاءت العبارة رقم (٤) والمتعلقة بـ **" يشارك المعلمون الجدد في عملية اتخاذ القرارات بالمدرسة."** في الترتيب الثالث من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٥,٦٢%) وقد يرجع ذلك إلى نقص ثقة إدارة المدرسة بقدرات المعلمين الجدد نظرا لضعف خبراتهم في العمل المدرسي لذلك قد لا يهتمون بمشاركتهم في اتخاذ القرارات التعليمية.

- جاءت العبارة رقم (١) والمتعلقة بـ **"تتسم القرارات التي يتخذها المعلمون الجدد بسهولة تطبيقها." في** الترتيب الأخير من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(١٤,٥٦%)، وقد يرجع ذلك إلى قلة القرارات التي يشارك فيها المعلمون الجدد من الأساس.

- نتائج المحور الثاني: التدريب العملي

جاءت الفروق بين درجتي (التوفر/ الأهمية) لعبارات المحور الثاني: التدريب العملي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) الفروق في (التوفر- الأهمية) لعبارات المحور الثاني (التدريب العملي) باستخدام اختبار مربع كاي بيرسون

عبارات التدريب العملي		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١. تتنوع اساليب التدريب للمعلمين الجدد ما بين المشاركة في المؤتمرات التربوية، والندوات، والاجتماعات.	أهمية	٣٠	١٣٥	٢٥٤	%٨٤,٤٩	%٢٩,٠٤	٣٧٥,٥٦٦
		%٧,٢٠	%٣٢,٢٠	%٦٠,٦٠			
	توافر	١٤١	٢٧٨	٠	%٥٥,٤٥		
		%٣٣,٧٠	%٦٦,٣٠	%٠,٠٠			
٢. تُحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في ضوء مشكلاتهم.	أهمية	٤٩	١٣٤	٢٣٦	%٨١,٥٤	%٢٨,٤٠	٣٣٧,٣٨٤
		%١١,٧٠	%٣٢,٠٠	%٥٦,٣٠			
	توافر	١٧٠	٢٤٩	٠	%٥٣,١٤		
		%٤٠,٦٠	%٥٩,٤٠	%٠,٠٠			
٣. تركز البرامج التدريبية على تغيير الممارسات التي يقوم بها المعلمون الجدد.	أهمية	٢٢	١٥٦	٢٤١	%٨٤,٠٩	%٢٤,٠٣	٣٤٢,٢٩٢
		%٥,٣٠	%٣٧,٢٠	%٥٧,٥٠			
	توافر	٨٣	٣٣٦	٠	%٦٠,٠٦		
		%١٩,٨٠	%٨٠,٢٠	%٠,٠٠			
٤. تقدم التدريبات للمعلمين الجدد في الوقت المناسب.	أهمية	٥٦	١٢٣	٢٤٠	%٨١,٣٠	%٢٨,٥٦	٣٤١,١٩٧
		%١٣,٤٠	%٢٩,٤٠	%٥٧,٣٠			
	توافر	١٧٥	٢٤٤	٠	%٥٢,٧٤		
		%٤١,٨٠	%٥٨,٢٠	%٠,٠٠			
٥. ينفذ المعلمون الجدد المهارات التي تم تدريبهم عليها بطريقة متدرجة مع الطلبة.	أهمية	٣٥	١٧٧	٢٠٧	%٨٠,٣٥	%٢٢,٠٤	٢٨٠,٢٢٦
		%٨,٤٠	%٤٢,٢٠	%٤٩,٤٠			
	توافر	١٠٥	٣١٤	٠	%٥٨,٣١		
		%٢٥,١٠	%٧٤,٩٠	%٠,٠٠			
٦. يتدرب المعلمون الجدد على التفكير الابتكاري عبر تقديم حلول ومقترحات للمشكلات المطروحة بالمدرسة.	أهمية	٧٣	١٦٨	١٧٨	%٧٥,٠٢	%٢١,١٦	٢٣٠,١٠٨
		%١٧,٤٠	%٤٠,١٠	%٤٢,٥٠			
	توافر	١٦١	٢٥٨	٠	%٥٣,٨٦		
		%٣٨,٤٠	%٦١,٦٠	%٠,٠٠			
٧. يتابع المعلمون الجدد التحسينات التي تطرأ على أداء	أهمية	٤١	١٦٤	٢١٤	%٨٠,٤٣	%٢٢,٩٩	٢٩١,٢٠١
		%٩,٨٠	%٣٩,١٠	%٥١,١٠			
	توافر	١١٦	٣٠٣	٠	%٥٧,٤٤		
		%٢٧,٧٠	%٧٢,٣٠	%٠,٠٠			

عبارات التدريب العملي		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٨. يهيئ المعلمون الجدد بيئة تعليمية مناسبة بشقيها المادي والمعنوي.	أهمية	٤٠	١٦٢	٢١٧	%٨٠,٧٥	%٢٤,٢٦	٢٩٩,٨٣
		%٩,٥٠	%٣٨,٧٠	%٥١,٨٠			
	توافر	١٢٨	٢٩١	٠	%٥٦,٤٨		
		%٣٠,٥٠	%٦٩,٥٠	%٠,٠٠			
٩. تتضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين الجدد التدريب على التعامل مع شبكة المعلومات الدولية على نحو يثري التدريس والتعلم داخل الفصل.	أهمية	٣٦	١٥٢	٢٣١	%٨٢,١٨	%٢٨,٨٠	٣٤٠,٢٨٩
		%٨,٦٠	%٣٦,٣٠	%٥٥,١٠			
	توافر	١٦٧	٢٥٢	٠	%٥٣,٣٨		
		%٣٩,٩٠	%٦٠,١٠	%٠,٠٠			
١٠. يُستعان ببعض اعضاء هيئة التدريس من كليات التربية في تدريب المعلمون الجدد.	أهمية	٨٦	١١٨	٢١٥	%٧٦,٩٣	%٣٠,٢٣	٣٠٤,٥٢٨
		%٢٠,٥٠	%٢٨,٢٠	%٥١,٣٠			
	توافر	٢٥١	١٦٨	٠	%٤٦,٧٠		
		%٥٩,٩٠	%٤٠,١٠	%٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بدرجة (توفر/ أهمية) عبارات المحور الثاني (التدريب العملي) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ما يلي:

- جاءت جميع عبارات **المحور الثاني (التدريب العملي)** من حيث درجة توافرها بنسبة تتراوح بين (٦٠,٠٦%) و(٥٢,٧٤%)، بينما جاءت جميع عبارات هذا **المحور** من حيث درجة اهميتها بنسبة تتراوح بين (٨٤,٤٩%) و (٧٥,٠٢%)؛ الأمر الذي يعني تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضعف التوفر وعظم الأهمية، الأمر الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بتوفير برامج التنمية المهنية التي تستهدف المعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية من خلال التركيز على الممارسات العملية كونها ذات أولوية كبيرة للمعلمين الجدد.

- كانت جميع عبارات **المحور الثاني (التدريب العملي)** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك وفقا للفرق بين درجة أهمية كل عبارة ودرجة توفرها؛ الأمر الذي يدل على تطابق آراء أفراد عينة الدراسة حول وجود فجوة بين التوافر والأهمية.

- تراوحت الفجوة النسبية في جميع العبارات بين (٣٠,٢٣%) وبين (٢١,١٦%).

- جاءت العبارة رقم (١٠) والمتعلقة بـ " **يُستعان ببعض اعضاء هيئة التدريس من كليات التربية في تدريب المعلمون الجدد"** في الترتيب الأول من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٣٠,٢٣%) وقد يرجع ذلك إلى شبه الانفصال الحادث بين كليات التربية وبين المدارس حيث يتوقع أن تقوم كليات التربية بتقديم خدمات التدريب والاستشارات للمعلمين

الجدد وإن كان هناك جهود تبذلها (جسم) بالشراكة مع ادارات التعليم ولكن تخلو من توجيه النظر للمعلمين الجدد.

- جاءت العبارة رقم (١) والمتعلقة بـ **" تتنوع اساليب التدريب للمعلمين الجدد ما بين المشاركة في المؤتمرات التربوية، والندوات، والاجتماعات."** في الترتيب الثاني من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٩,٠٤%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف الاهتمام بتنويع ممارسات التنمية المهنية التي تستهدف المعلمين الجدد، وقد يشير هذا إلى ضعف تقديم برامج تنمية مهنية للمعلمين الجدد بشكل عام بطريقة تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم.

- جاءت العبارة رقم (٩) والمتعلقة بـ **" تتضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين الجدد التدريب على التعامل مع شبكة المعلومات الدولية على نحو يثري التدريس والتعلم داخل الفصل"** في الترتيب الثالث من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٥,٦٢%) وقد يرجع ذلك إلى نقص اهتمام برامج التنمية المهنية التي تستهدف تطوير قدرات المعلمين الجدد فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليات التدريس.

- جاءت العبارة رقم (٦) والمتعلقة بـ **" يتدرب المعلمون الجدد على التفكير الابتكاري عبر تقديم حلول ومقترحات للمشكلات المطروحة بالمدرسة."** في الترتيب الأخير من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢١,١٦%)، وقد يرجع ذلك ربما إلى نقص الاهتمام بالتدريب على التفكير الابتكاري، على الرغم من عظم الفجوة النسبية بين التوافر والأهمية.

- نتائج المحور الثالث: الوسائل والأنشطة التعليمية

جاءت الفروق بين درجتي (التوفر/ الأهمية) لعبارات المحور الثالث: الوسائل والأنشطة التعليمية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١) الفروق في (التوفر- الأهمية) لعبارات المحور الثالث (الوسائل والأنشطة التعليمية) باستخدام اختبار مربع كاي بيرسون

عبارات الوسائل والأنشطة		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١. توفر إدارة المدرسة الوسائل والأنشطة التعليمية التي يحتاجها المعلمون الجدد لتنفيذ المناهج التعليمية.	أهمية	٤٠	١٣١	٢٤٨	%٨٣,٢١	%٢٨,١٦	٣٥٨,٣١٩
		%٩,٥٠	%٣١,٣٠	%٥٩,٢٠			
	توافر	١٤٦	٢٧٣	٠	%٥٥,٠٥		
		%٣٤,٨٠	%٦٥,٢٠	%٠,٠٠			
٢. تُنَظم لقاءات بين المعلمين الجدد والمعلمين الاوائل لتبادل الآراء حول انسب الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها.	أهمية	٤٣	١٣٢	٢٤٤	%٨٢,٦٦	%٢٨,١٦	٣٥٠,٨٥
		%١٠,٣٠	%٣١,٥٠	%٥٨,٢٠			
	توافر	١٥٣	٢٦٦	٠	%٥٤,٤٩		
		%٣٦,٥٠	%٦٣,٥٠	%٠,٠٠			

عبارات الوسائل والأنشطة		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٣. يفعل المعلمون الجدد دور المكتبة والمعمل وغيرها لتحقيق اهداف المنهج.	أهمية	٥١	١٤٩	٢١٩	%٨٠,٠٣	%٢٦,٦٥	٣٠٧,١٨١
		%١٢,٢٠	%٣٥,٦٠	%٥٢,٣٠			
	توافر	١٦٧	٢٥٢	٠	%٥٣,٣٨		
		%٣٩,٩٠	%٦٠,١٠	%٠,٠٠			
٤. يركز المعلمون الجدد على استخدام طرق التدريس الحديثة بدلاً من التقليدية.	أهمية	٢٢	١٤٢	٢٥٥	%٨٥,٢٠	%٢٤,٩٨	٣٦٨,٨٢٩
		%٥,٣٠	%٣٣,٩٠	%٦٠,٩٠			
	توافر	٨١	٣٣٨	٠	%٦٠,٢٢		
		%١٩,٣٠	%٨٠,٧٠	%٠,٠٠			
٥. يلتزم المعلمون الجدد بتوفير أنشطة تعليمية فردية وجماعية للطلاب.	أهمية	٣٤	١٤٧	٢٣٨	%٨٢,٩٠	%٢٤,٤٢	٣٣٤,٤٣٩
		%٨,١٠	%٣٥,١٠	%٥٦,٨٠			
	توافر	١٠٣	٣١٦	٠	%٥٨,٤٧		
		%٢٤,٦٠	%٧٥,٤٠	%٠,٠٠			
٦. يقدم المعلمون الجدد المادة الدراسية بطريقة جذابة للطلاب.	أهمية	٢٦	١٥٤	٢٣٩	%٨٣,٦١	%٢٤,٨٢	٣٣٩,٧٦٧
		%٦,٢٠	%٣٦,٨٠	%٥٧,٠٠			
	توافر	٩٩	٣٢٠	٠	%٥٨,٧٩		
		%٢٣,٦٠	%٧٦,٤٠	%٠,٠٠			
٧. يستخدم المعلمون الجدد التكنولوجيا المتطورة للوصول إلى الوسائل والأنشطة التعليمية المعاصرة.	أهمية	١٦	١٥٨	٢٤٥	%٨٤,٨٨	%٢٥,٣٠	٣٥٦,٣٧٥
		%٣,٨٠	%٣٧,٧٠	%٥٨,٥٠			
	توافر	٨٩	٣٣٠	٠	%٥٩,٥٩		
		%٢١,٢٠	%٧٨,٨٠	%٠,٠٠			
٨. يمارس المعلمون الجدد بعض الأنشطة التي من شأنها المحافظة على الأمن والسلامة في المدرسة.	أهمية	٢٥	١٩٢	٢٠٢	%٨٠,٧٥	%٢٣,٢٣	٢٨٥,١٤٧
		%٦,٠٠	%٤٥,٨٠	%٤٨,٢٠			
	توافر	١١٥	٣٠٤	٠	%٥٧,٥٢		
		%٢٧,٤٠	%٧٢,٦٠	%٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بدرجة (توفر/ أهمية) عبارات المحور الثالث (الوسائل والأنشطة التعليمية) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ما يلي:

- جاءت جميع عبارات **المحور الثالث (الوسائل والأنشطة التعليمية)** من حيث درجة توافرها بنسبة تتراوح بين (٦٠,٢٢%) و(٥٣,٣٨%)، بينما جاءت جميع عبارات هذا **المحور** من حيث درجة اهميتها بنسبة تتراوح بين (٨٥,٢٠%) و (٨٠,٠٣%)؛ الأمر الذي يعني تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضعف التوفر وعظم الأهمية، بما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتوفير تدريب مناسب للمعلمين الجدد على مهارات إعداد واستخدام وسائل التدريس وكذلك التخطيط للأنشطة التعليمية وتنفيذها.

- كانت جميع عبارات **المحور الثالث (الوسائل والأنشطة التعليمية)** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك وفقا للفرق بين درجة أهمية كل عبارة ودرجة توفرها؛ الأمر الذي يدل على تطابق آراء أفراد عينة الدراسة حول وجود فجوة بين التوافر والأهمية.
- تراوحت الفجوة النسبية في جميع العبارات بين (٢٨,١٦%) وبين (٢٣,٢٣%).
- جاءت العبارة رقم (١) والمتعلقة بـ **" توفر إدارة المدرسة الوسائل والأنشطة التعليمية التي يحتاجها المعلمون الجدد لتنفيذ المناهج التعليمية."** في الترتيب الأول من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٨,١٦%) وقد يرجع ذلك إلى نقص الموارد المتاحة التي تمكن المدارس من تحمل تكاليف توفير الوسائل التعليمية والإنفاق على الأنشطة التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (٢) والمتعلقة بـ **" تُنَظم لقاءات بين المعلمين الجدد والمعلمين الاوائل لتبادل الآراء حول انسب الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها."** في الترتيب الثاني من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٨,١٦%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف التنسيق بين المعلمين الجدد والمعلمين القدامى، وربما يتعلق ذلك بكثرة الأعباء التدريسية الواقعة على المعلمين القدامى وانشغالهم ببعض الأعمال التي تتعلق بدورهم في المدرسة.
- جاءت العبارة رقم (٦) والمتعلقة بـ **" يمارس المعلمون الجدد بعض الأنشطة التي من شأنها المحافظة على الأمن والسلامة في المدرسة."** في الترتيب الأخير من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٣,٢٣%)، وقد يرجع ذلك ربما إلى اهتمام قيادة المدرسة بمشاركة المعلمين الجدد في بعض الأنشطة المدرسية المرتبطة بالأمن والسلامة كنوع من التدريب.

- نتائج المحور الرابع: إدارة الصف

جاءت الفروق بين درجتي (التوفر/ الأهمية) لعبارات المحور **الرابع**: إدارة الصف كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) الفروق في (التوفر- الأهمية) لعبارات المحور الرابع (إدارة الصف) باستخدام اختبار مربع كاي بيرسون

عبارات إدارة الصف		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١. يبدأ المعلمون الجدد إدارة الصف بتقييم مستويات الطلاب.	أهمية	٢٩	١٧٩	٢١١	٨١,١٥%	٢٤,٢٦%	٢٩٧,٩٥١
		٦,٩٠%	٤٢,٧٠%	٥٠,٤٠%			
	توافر	١٢٣	٢٩٦	٠	٥٦,٨٨%		
		٢٩,٤٠%	٧٠,٦٠%	٠,٠٠%			
٢. تتضمن توجهات المعلمين الجدد لإدارة الصف جميع مجالات العملية التربوية.	أهمية	٢٧	١٩٥	١٩٧	٨٠,١٩%	٢٢,٢٨%	٢٧٣,٠٧
		٦,٤٠%	٤٦,٥٠%	٤٧,٠٠%			
	توافر	١١٠	٣٠٩	٠	٥٧,٩٢%		
		٢٦,٣٠%	٧٣,٧٠%	٠,٠٠%			
٣. تتسم طريقة المعلمين الجدد لإدارة الصف بالمرونة بحيث يمكن تعديلها وفقاً للمستجدات.	أهمية	٢٥	١٧١	٢٢٣	٨٢,٤٢%	٢٣,٧٩%	٣١٣,٠٣١
		٦,٠٠%	٤٠,٨٠%	٥٣,٢٠%			
	توافر	١٠١	٣١٨	٠	٥٨,٦٣%		
		٢٤,١٠%	٧٥,٩٠%	٠,٠٠%			

عبارات إدارة الصف		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٤. يحرص المعلمون الجدد على تنمية العمليات والنتائج وليس النتائج فقط.	أهمية	٣٤	١٦٠	٢٢٥	%٨١,٨٦	%٢٣,٩٥	٣١٢,٤٤٨
		%٨,١٠	%٣٨,٢٠	%٥٣,٧٠			
	توافر	١١٠	٣٠٩	٠	%٥٧,٩٢		
		%٢٦,٣٠	%٧٣,٧٠	%٠,٠٠			
٥. يمارس المعلمون الجدد السلوكيات السليمة مع الطلاب (مثل مراعاة احتياجاتهم، واحترام افكارهم).	أهمية	٢٩	١٤٦	٢٤٤	%٨٣,٧٧	%٢٣,٠٧	٣٤٤,٣٥٤
		%٦,٩٠	%٣٤,٨٠	%٥٨,٢٠			
	توافر	٧٥	٣٤٤	٠	%٦٠,٧٠		
		%١٧,٩٠	%٨٢,١٠	%٠,٠٠			
٦. يشجع المعلمون الجدد الطلاب على الأساليب المنطقية في الرقابة (مثل الرقابة الذاتية).	أهمية	٤٠	١٢٣	٢٥٦	%٨٣,٨٥	%٢٧,٢١	٣٧٠,٠٢٥
		%٩,٥٠	%٢٩,٤٠	%٦١,١٠			
	توافر	١٢٦	٢٩٣	٠	%٥٦,٦٤		
		%٣٠,١٠	%٦٩,٩٠	%٠,٠٠			
٧. يُركز المعلمون الجدد دائما على ترك ثقافة لوم ونقد الطلاب ويبحثون عن حلول تمنع تكرار المشاكل.	أهمية	٣٢	١٥٩	٢٢٨	%٨٢,٢٦	%٢٤,١٨	٣١٨,٤١٥
		%٧,٦٠	%٣٧,٩٠	%٥٤,٤٠			
	توافر	١٠٨	٣١١	٠	%٥٨,٠٧		
		%٢٥,٨٠	%٧٤,٢٠	%٠,٠٠			
٨. يعالج المعلمون الجدد أي انحرافات للطلاب عن المسار السليم لعملية التعليم والتعلم.	أهمية	٢٧	١٥١	٢٤١	%٨٣,٦٩	%٢٥,٩٣	٣٤٦,١١٤
		%٦,٤٠	%٣٦,٠٠	%٥٧,٥٠			
	توافر	١١٢	٣٠٧	٠	%٥٧,٧٦		
		%٢٦,٧٠	%٧٣,٣٠	%٠,٠٠			
٩. يحدد المعلمون الجدد أي فجوات بين النتائج المطلوبة من الطلاب والنتائج الفعلية.	أهمية	٢٥	١٩٣	٢٠١	%٨٠,٦٧	%٢٥,٩٣	٣٠٢,٧٨٨
		%٦,٠٠	%٤٦,١٠	%٤٨,٠٠			
	توافر	١٥٠	٢٦٩	٠	%٥٤,٧٣		
		%٣٥,٨٠	%٦٤,٢٠	%٠,٠٠			
١٠. يطلع المعلمون الجدد على القوانين المتعلقة بحفظ النظام داخل الصف والمدرسة.	أهمية	٢١	١٣٥	٢٦٣	%٨٥,٩٢	%٢٨,٣٢	٣٩٢,٧٤٨
		%٥,٠٠	%٣٢,٢٠	%٦٢,٨٠			
	توافر	١١٤	٣٠٥	٠	%٥٧,٦٠		
		%٢٧,٢٠	%٧٢,٨٠	%٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بدرجة (توفر/ أهمية) عبارات المحور الرابع (إدارة الصف) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ما يلي:

- جاءت جميع عبارات **المحور الرابع (إدارة الصف)** من حيث درجة توافرها بنسبة تتراوح بين (٦٠,٧٠%) و(٥٤,٧٣%)، بينما جاءت جميع عبارات هذا **المحور** من حيث درجة اهميتها بنسبة تتراوح بين (٨٥,٩٢%) و (٨٠,١٩%%)؛ الأمر الذي يعني تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضعف التوفر وعظم الأهمية، الأمر الذي يعني ضرورة الاهتمام بتوفير برامج تنمية مهنية تستهدف المعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية بمهارات وتقنيات واستراتيجيات إدارة الصف.

- كانت جميع عبارات **المحور الرابع (إدارة الصف)** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك وفقا للفرق بين درجة أهمية كل عبارة ودرجة توفرها؛ الأمر الذي يدل على تطابق آراء أفراد عينة الدراسة حول وجود فجوة بين التوافر والأهمية.
- تراوحت الفجوة النسبية في جميع العبارات بين (٢٨,٣٢%) وبين (٢٢,٢٨%).
- جاءت العبارة رقم (١٠) والمتعلقة بـ **" يطلع المعلمون الجدد على القوانين المتعلقة بحفظ النظام داخل الصف والمدرسة."** في الترتيب الأول من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٨,٣٢%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف الثقافة القانونية لدى المجتمع المدرسي وضعف اهتمام المعلمين الجدد بالقوانين التي تحكم العمل داخل الصف والاعتماد على التجربة والخطأ والاحتكام إلى الرأي الشخصي للمعلم.
- جاءت العبارة رقم (٦) والمتعلقة بـ **" يشجع المعلمون الجدد الطلاب على الأساليب المنطقية في الرقابة (مثل الرقابة الذاتية)."** في الترتيب الثاني من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٧,٢١%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام المعلمين الجدد بالجوانب غير المتعلقة بالتدريس بشكل مباشر مثل تحقيق الضبط المدرسي من خلال ترسيخ ثقافة الضبط الذاتي.
- جاءت العبارة رقم (٨) والمتعلقة بـ **" يعالج المعلمون الجدد أي انحرافات للطلاب عن المسار السليم لعملية التعليم والتعلم."** في الترتيب الثالث من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٥,٦٢%) ويؤكد ذلك ما جاء في العبارة السابقة حيث يقتصر اهتمام المعلمين الجدد على الممارسات التعليمية المباشرة في حدود المعروف والتقليدي.
- جاءت العبارة رقم (٢) والمتعلقة بـ **" تتضمن توجهات المعلمين الجدد لإدارة الصف جميع مجالات العملية التربوية."** في الترتيب الأخير من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٢,٢٨%)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف التركيز على بعض الجوانب التربوية مثل الاهتمام بالجوانب الأخلاقية وجوانب الانضباط مثلا.

- نتائج المحور الخامس: النمو المهني المستمر

جاءت الفروق بين درجتي (التوفر/ الأهمية) لعبارات المحور **الخامس**: النمو المهني المستمر كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣) الفروق في (التوفر- الأهمية) لعبارات المحور الخامس (النمو المهني المستمر) باستخدام اختبار مربع كاي بيرسون

عبرات النمو المهني المستمر		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١. تُلزم إدارة المدرسة المعلمون الجدد بتقديم مقترحاتهم لتطوير الأداء بالمدرسة.	أهمية	٦٣	١٥٠	٢٠٦	%٧٨,٠٤	%٢٩,٠٤	٣٠١,٠٧١
		%١٥,٠٠	%٣٥,٨٠	%٤٩,٢٠			
	توافر	٢٢٢	١٩٧	٠	%٤٩,٠١		
		%٥٣,٠٠	%٤٧,٠٠	%٠,٠٠			
٢. يوجد وصف دقيق لمكونات برامج النمو المهني المستمر المراد تنفيذها للمعلمين الجدد.	أهمية	٣٣	١٧٠	٢١٦	%٨١,٢٣	%٢٩,١٢	٣٣٠,٨٩٦
		%٧,٩٠	%٤٠,٦٠	%٥١,٦٠			
	توافر	١٨٣	٢٣٦	٠	%٥٢,١١		
		%٤٣,٧٠	%٥٦,٣٠	%٠,٠٠			

عبرات النمو المهني المستمر		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
٣- يشارك جميع مستفيدي العملية التعليمية عند تحديد احتياجات المعلمون الجدد من برامج النمو المهني	أهمية	٣٤	١٨١	٢٠٤	%٨٠,١٩	%٢٧,٠٥	٣٠٥,٤٢
		%٨,١٠	%٤٣,٢٠	%٤٨,٧٠			
	توافر	١٧٠	٢٤٩	٠	%٥٣,١٤		
		%٤٠,٦٠	%٥٩,٤٠	%٠,٠٠			
٤. يصحح المعلمون الجدد نتائج ادائهم وفقاً للحقائق والبيانات.	أهمية	٥٠	١٣٧	٢٣٢	%٨١,١٥	%٢٤,٩٠	٣٢١,٨٩٨
		%١١,٩٠	%٣٢,٧٠	%٥٥,٤٠			
	توافر	١٣١	٢٨٨	٠	%٥٦,٢٥		
		%٣١,٣٠	%٦٨,٧٠	%٠,٠٠			
٥. يتبنى المعلمون الجدد وسائل محددة لتجنب تكرار الأخطاء.	أهمية	٢٨	١٧٣	٢١٨	%٨١,٧٨	%٢٤,٤٢	٣٠٧,٦٦١
		%٦,٧٠	%٤١,٣٠	%٥٢,٠٠			
	توافر	١١٧	٣٠٢	٠	%٥٧,٣٦		
		%٢٧,٩٠	%٧٢,١٠	%٠,٠٠			
٦.يُصحح المعلمون الجدد أخطائهم أولًا بأول.	أهمية	٣٤	١٦٥	٢٢٠	%٨١,٤٦	%٢١,٥٦	٢٩٩,٠٩٤
		%٨,١٠	%٣٩,٤٠	%٥٢,٥٠			
	توافر	٨٥	٣٣٤	٠	%٥٩,٩٠		
		%٢٠,٣٠	%٧٩,٧٠	%٠,٠٠			
٧. يعتمد تصحيح الأداء على معايير معدة سلفًا.	أهمية	٣٨	١٥٦	٢٢٥	%٨١,٥٤	%٢٥,٣٠	٣١٥,٤٢١
		%٩,١٠	%٣٧,٢٠	%٥٣,٧٠			
	توافر	١٣١	٢٨٨	٠	%٥٦,٢٥		
		%٣١,٣٠	%٦٨,٧٠	%٠,٠٠			
٨. تتسق معايير التصحيح لدى المعلمون الجدد مع التوجهات الاستراتيجية للتعليم.	أهمية	٣٢	١٥٧	٢٣٠	%٨٢,٤٢	%٢٥,٦٢	٣٢٦,٣٨٩
		%٧,٦٠	%٣٧,٥٠	%٥٤,٩٠			
	توافر	١٢٤	٢٩٥	٠	%٥٦,٨٠		
		%٢٩,٦٠	%٧٠,٤٠	%٠,٠٠			
٩. يحرص المعلمون الجدد على استطلاع آراء المستفيدين من الخدمات التي يقدمونها من خلال مقاييس علمية.	أهمية	٣٤	١٧٥	٢١٠	%٨٠,٦٧	%٢٦,٣٣	٣٠٥,٥٠٩
		%٨,١٠	%٤١,٨٠	%٥٠,١٠			
	توافر	١٥٥	٢٦٤	٠	%٥٤,٣٤		
		%٣٧,٠٠	%٦٣,٠٠	%٠,٠٠			
١٠. يستبدل المعلمون الجدد الممارسات المحسنة بدلا من الممارسات القديمة.	أهمية	٢٩	١٦٧	٢٢٣	%٨٢,١٠	%٢٣,٨٧	٣١١,٣٢٧
		%٦,٩٠	%٣٩,٩٠	%٥٣,٢٠			
	توافر	١٠٦	٣١٣	٠	%٥٨,٢٣		
		%٢٥,٣٠	%٧٤,٧٠	%٠,٠٠			
١١. توضع المعايير التي تضمن تعود المعلمين الجدد على التحسينات بما يحقق (الانضباط الذاتي، وزيادة فرص الاعتماد المهني لهم).	أهمية	١٩	١٨٣	٢١٧	%٨٢,٤٢	%٢٤,٥٨	٣١٣,٩٣١
		%٤,٥٠	%٤٣,٧٠	%٥١,٨٠			
	توافر	١١١	٣٠٨	٠	%٥٧,٨٤		
		%٢٦,٥٠	%٧٣,٥٠	%٠,٠٠			
١٢. تُعرض النجاحات التي حققها المعلمون الجدد في النمو المهني المستمر لإفادة جميع المعلمين بها.	أهمية	٢٠	١٧٢	٢٢٧	%٨٣,١٣	%٢٦,١٧	٣٣٣,٥٨٣
		%٤,٨٠	%٤١,١٠	%٥٤,٢٠			
	توافر	١٢٢	٢٩٧	٠	%٥٦,٩٦		
		%٢٩,١٠	%٧٠,٩٠	%٠,٠٠			

عبرات النمو المهني المستمر		الاستجابات			%	الفجوة	مربع كاي
		ضعيفة	متوسطة	كبيرة			
١٣. تقاس نتائج أداء المعلمين الجدد في ضوء التحقق من إتقانهم لأعمالهم.	أهمية	١٩	١٧٤	٢٢٦	%٨٣,١٣	%٢٣,٩٥	٣٢١,٤٧٢
		%٤,٥٠	%٤١,٥٠	%٥٣,٩٠			
	توافر	٩٤	٣٢٥	٠	%٥٩,١٩		
		%٢٢,٤٠	%٧٧,٦٠	%٠,٠٠			
١٤. يركز المعلمون الجدد على التخطيط الاستراتيجي لتحقيق نظم الجودة.	أهمية	٢٤	١٧١	٢٢٤	%٨٢,٥٨	%٢٧,٦١	٣٣٥,٥٠١
		%٥,٧٠	%٤٠,٨٠	%٥٣,٥٠			
	توافر	١٤٧	٢٧٢	٠	%٥٤,٩٧		
		%٣٥,١٠	%٦٤,٩٠	%٠,٠٠			
١٥. يُحاسب المعلمون الجدد عند التقصير في الالتحاق ببرامج التنمية المهنية.	أهمية	٤٦	١٣٧	٢٣٦	%٨١,٧٨	%٢٨,٣٢	٣٣٨,٤٢٧
		%١١,٠٠	%٣٢,٧٠	%٥٦,٣٠			
	توافر	١٦٦	٢٥٣	٠	%٥٣,٤٦		
		%٣٩,٦٠	%٦٠,٤٠	%٠,٠٠			
١٦. تزود إدارة المدرسة ووحدات الجودة المعلمون الجدد بنشرات تربوية تتضمن نماذج تحقيق التنمية المهنية المستدامة لهم.	أهمية	٥٠	١٤٦	٢٢٣	%٨٠,٤٣	%٣٠,٥٥	٣٣٣,١٧٣
		%١١,٩٠	%٣٤,٨٠	%٥٣,٢٠			
	توافر	٢١١	٢٠٨	٠	%٤٩,٨٨		
		%٥٠,٤٠	%٤٩,٦٠	%٠,٠٠			

يتضح من الجدول السابق والمتعلق بدرجة (توفر/ أهمية) عبارات المحور الخامس (النمو المهني المستمر) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ما يلي:

- جاءت جميع عبارات **المحور الخامس (النمو المهني المستمر)** من حيث درجة توافرها بنسبة تتراوح بين (٤٩,٠١%) و(٥٩,٩٠%)، بينما جاءت جميع عبارات هذا **المحور** من حيث درجة اهميتها بنسبة تتراوح بين (٨٣,١٣%) و (٨٠,١٩%)؛ الأمر الذي يعني تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضعف التوفر وعظم الأهمية، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بتوفير برامج تنمية مهنية تستهدف تضع في الاعتبار مبادئ النمو المهني المستمر للمعلمين الجدد.
- كانت جميع عبارات **المحور الخامس (النمو المهني المستمر)** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك وفقا للفرق بين درجة أهمية كل عبارة ودرجة توفرها؛ الأمر الذي يدل على تطابق آراء أفراد عينة الدراسة حول وجود فجوة بين التوافر والأهمية.
- تراوحت الفجوة النسبية في جميع العبارات بين (٣٠,٥٥%) وبين (٢١,٥٦%).
- جاءت العبارة رقم (١٦) والمتعلقة بـ **" تزود إدارة المدرسة ووحدات الجودة المعلمون الجدد بنشرات تربوية تتضمن نماذج تحقيق التنمية المهنية المستدامة لهم."** في الترتيب الأول من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٣٠,٥٥%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف دور وحدات الجودة في القيام بدورها في تنمية المعلمين الجدد ومساعدتهم على كسب الخبرات والمعارف التي تناسب التطور المستمر.
- جاءت العبارة رقم (٢) والمتعلقة بـ **" يوجد وصف دقيق لمكونات برامج النمو المهني المستمر المراد تنفيذها للمعلمين الجدد)."** في الترتيب الثاني من حيث الفجوة النسبية حيث

بلغت الفجوة و(٢٩,١٢%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف الاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين الجدد، ونقص وجود خطط دقيقة لعمليات التنمية المهنية للمعلمين.

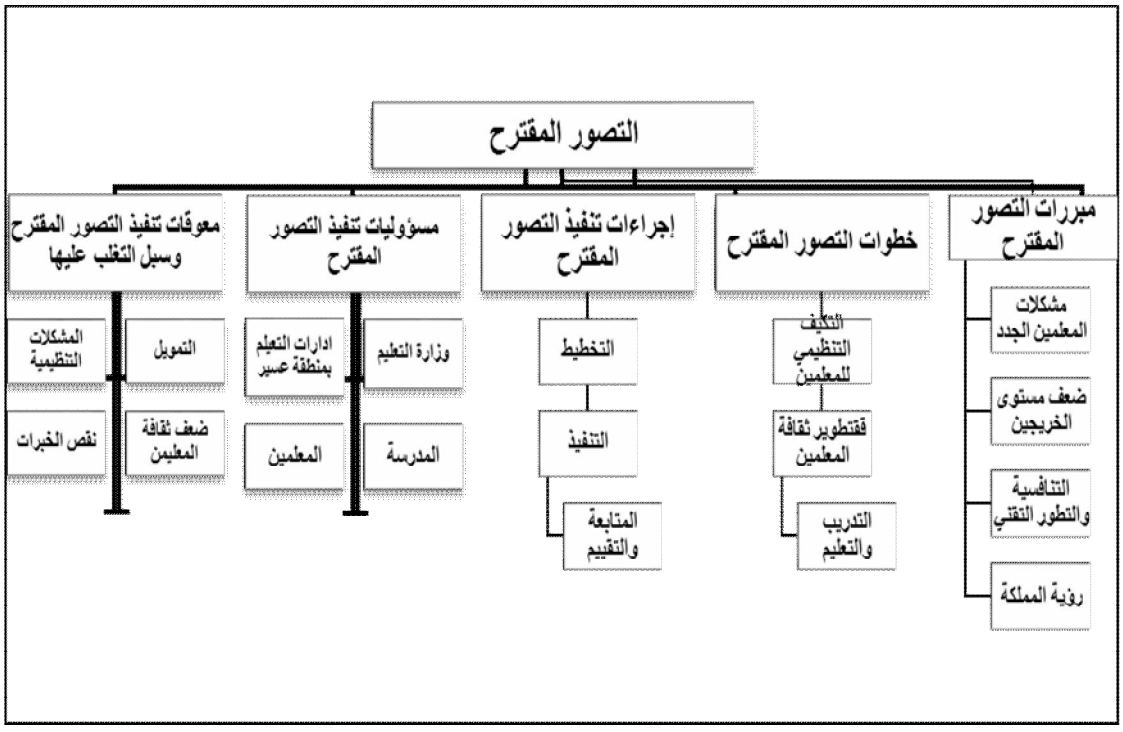
- جاءت العبارة رقم (١) والمتعلقة بـ **"تُلزم إدارة المدرسة المعلمون الجدد بتقديم مقترحاتهم لتطوير الأداء بالمدرسة."** في الترتيب الثالث من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢٩,٠٤%) وقد يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام إدارة المدرسة بمشاركة المعلمين الجدد في عمليات التطوير بالمدرسة، وقد يكون ذلك بسبب نقص الثقة في المعلمين الجدد من قبل إدارة المدرسة.

- جاءت العبارة رقم (٦) والمتعلقة بـ **"يُصحح المعلمون الجدد أخطائهم أولًا بأول."** في الترتيب الأخير من حيث الفجوة النسبية حيث بلغت الفجوة و(٢١,٥٦%)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف التوجيه المقدم للمعلمين الجدد والذي ربما يجعلهم لا يكتشفون هذه الأخطاء فضلا عن تصحيحها.

الجزء الرابع: التصور المقترح

لقد قام الباحث في الأجزاء السابقة من الدراسة باستعراض الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء توجيهات مدخل التحسين المستمر، إضافة إلى استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية تمهيدا للوصل إلى تصور مقترح يسهم في تحسين عمليات التنمية المهنية للمعلمين الجدد.

ويتم بناء التصور المقترح في العناصر التالية:



شكل (١) التصور المقترح

١- مفهوم التصور المقترح

يقصد بالتصور المقترح إطار عام مستقبلي يوضح كيفية تطوير عمليات التنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء مدخل التحسين المستمر (كايزن).

٢- أهداف التصور المقترح

يستهدف التصور المقترح الحالي تطوير ممارسات التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية من خلال الاستناد على مبادئ وتوجهات مدخل التحسين المستمر "كايزن".

٣- مبررات التصور المقترح

ينطلق التصور المقترح الحالي من مجموعة من المبررات التي تتمثل فيما يلي:

- المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد والتي أشار إليها التحليل النظري والدراسات السابقة، والمتمثلة بشكل عام في صعوبة تأقلم المعلمين الجدد مع بيئة العمل الجديدة وتكليفاتها إضافة الى الجوانب المرتبطة بأبعاد الدراسة الحالية الموضحة في مشكلة الدراسة، بما يعني حاجتهم إلى تطوير قدراتهم من خلال التنمية المهنية.
- ضعف مستوى خريجي كليات التربية وغيرهم من المرشحين للعمل بمهنة التدريس في المدارس السعودية بحسب المركز الوطني للقياس والتقويم حيث لم يجتاز الكثير من المرشحين الاختبارات اللازمة للعمل بمهنة التدريس، فضلا على ان من اجتازوا الاختبارات يحتاجون إلى المزيد من التدريبات الميدانية والعملية.
- التطور الهائل في الجوانب التقنية والمعرفية بما يفرض تطورات مستمرة ليس في مجال التعليم وفقط بل في كافة المجالات، ومهنة التعليم ليس بمعزل عن المجالات الأخرى، والمعلم يعتبر حجر أساس العملية التعليمية، ويحتاج إلى ان يكون على إطلاع بكل ما هو جديد على مستوى التعليم بشكل خاص، والمستويات المجتمعية الأخرى بشكل عام، وهذا يحتاج على برامج تنمية ذات منظور مستدام.
- التوجهات الحالية للمملكة العربية السعودية والتي تضع التعليم على رأس الأولويات، ويحوز قطاع التعليم حاليا على دعم كبير جدا من القيادة.
- التنافسية الشديدة التي تواجهها مؤسسات التعليم في العصر الحالي مما يعني حاجة المدارس إلى التمتع بموارد بشرية متميزة قادرة على أن تحقق ميزة تنافسية للمدرسة التي تعمل بها.
- نقص الموارد المالية المتاحة والحاجة على حسن استثمار المتاح منها، وهذا يعني عدم وجود مجال للأخطاء والهدر، فيجب أن تسير الأعمال في طريقها الصحيح من البداية، ويجب أن يكون منظور التطوير المستمر والتحسين المستدام هو نهج المدرسة ومعلميها.

٤- المبادئ التي يستند عليها التصور المقترح

يستند التصور المقترح الحالي على مجموعة من المبادئ التي تضع التحسين المستمر على رأس أولوياتها ويكتسب هذه المبادئ من فلسفة "كايزن" المعتمدة في التحسين المستمر ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

- الاهتمام بأغلب الممارسات التي يتوقع أن يقوم بها المعلمون الجدد (داخل الصف وخارجة) ومحاولة وضع تصور لتطوير قدراتهم على القيام بها.
- الاستناد على تحسين وتطوير ثقافة المعلمين الجدد كونها أحد الأولويات التي يجب أن يتم التعامل معها، في تنمية المعلمين الجدد مع التركيز على ثقافة الإبداع والابتكار.

- المسؤولية المشتركة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد حيث يتم الاعتماد على جهود كافة أفراد المجتمع المدرسي (قادة المدرسة، المشرفين التربويين، المعلمين القدامى، المعلمين الجدد)، إضافة إلى وحدات الجودة الموجودة بالمدارس.
- الاهتمام ببناء قدرات المعلمين الجدد بشكل تدريجي لتحسين قدرات المدرسة بشكل عام.
- الاستناد على مبادئ العمل الجماعي في تطوير قدرات المعلمين الجدد، وأيضا استهدافهم بالممارسات التي تستند على العمل في فرق للمساعدة في نقل الخبرات لهم بشكل مناسب، وكذلك الاعتماد على حلقات الجودة.
- الاهتمام بوجهات نظر المعلمين في المهارات والمعارف التي يحتاجون إلى اكتسابها وكذلك الطريقة المناسبة في اكتسابها.
- الاستناد إلى معايير الجودة الشاملة مع الاهتمام بإدارة الوقت للمحافظة على جهود المعلمين وتمكينهم من أداء واجباتهم المدرسية والالتحاق بالبرامج التطويرية دون الاخلال بأدوارهم الحياتية والاسرية "التوازن بين العمل والدور الاسري والاجتماعي"

٥- مرتكزات التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح الحالي على مجموعة من الأسس تتمثل فيما يلي:

- نتائج تحليل الأسس النظرية والأدب التربوي المتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين الجدد، والأسس النظرية التي تناولت مدخل التحسين المستمر "كايزن".
- نتائج تحليل الدراسات السابقة وأهم النتائج التي توصلت إليها على المستوى العربي والأجنبي إضافة إلى تحليل جوانب الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة، مع التركيز على مشكلات المعلمين السعوديين الجدد بحسب الدراسات التي أجريت على المعلمين بالمملكة.
- نتائج الدراسة الميدانية التي استهدفت تحليل واقع التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد بالمملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر أفراد المجتمع المدرسي.

٦- خطوات التصور المقترح

يسير التصور المقترح الحالي في خطوات متسلسلة تتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

- **مرحلة تحقيق التكيف التنظيمي للمعلمين الجدد**

يعتبر نقص تكيف المعلمين مع البيئة المدرسية وثقافتها من أكبر المعوقات التي يمكن ان تحد من الاستفادة ببرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد، فالمعلمين الجدد مهما كانت المستويات التعليمية والتدريبية التي حصلوا عليها قبل الالتحاق بمهنة التدريس سيجدون صعوبة في التأقلم والتكيف مع البيئة الجديدة بمتغيراتها المتداخلة والمتشابكة، وإذا لم تنجح المدرسة في تحقيق هذا التكيف لن يتمكن المعلمين الجدد من الانسجام مع المدرسة وأهدافها.

وتنطوي هذه المرحلة بشكل عام على تزويد المعلمين بالمعارف الكافية عن المدرسة وطبيعتها وكافة العناصر الموجودة فيها بحسب خصوصية كل مدرسة، قادة المدرسة، المعلمين القدامى، الطلاب، العاملين وكل مجتمع المدرسة، أيضا من الضروري في هذه المرحلة تزويد المعلمين الجدد بالمعلومات التي تؤثر في عملهم بشكل مباشر وأي جوانب ترى القيادات المدرسية ضرورة في تعريفها للمعلمين الجدد، إضافة إلى توعيتهم بالقوانين المدرسية، وتعريفهم بما يسمح به في المدرسة وما لا يسمح به، بشكل عام يحتاج المعلمين الجدد إلى تعهدهم بالتوجيه والدعم حتى يتجاوزا حاجز التكيف مع البيئة الجدية.

- **مرحلة تطوير ثقافة المعلمين الجدد**

تعتبر ثقافة المدرسة جزء من جوهرها وطبيعتها، وتمثل المرحلة السابقة مرحلة تمهيدية لنقل ثقافة المدرسة للمعلمين الجدد، قد يأتي المعلمين الجدد بثقافات مختلفة قد يكون بعضها معوق للعمل المدرسي مثل ثقافة الفردية مثلا، فعلى أي حال نحتاج إلى تحسين ثقافة المعلمين الجدد وغرس ثقافة المدرسة في نفوسهم مع التركيز على جوانب التعاون، والابتكار والتجديد، وتحمل المسؤولية والعمل بصبر على حل المشكلات.

- **مرحلة التدريب والتعليم المستمر**

تعتبر هذه المرحلة مسؤولية مشتركة بين المدرسة والإدارات العليا المتخصصة في تقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين، ولكن مسؤولية المدرسة والمعلم فيها كبيرة، فبعد اجتياز المراحل التمهيدية وبعد أن اصبح المعلم الجديد جزء من المجتمع المدرسي فنحن الأن بحاجة إلى تحديد احتياجاته التدريبية وتحديد جوانب الضعف وجوانب القوة في أدائه، ومن ثم تحديد جوانب التنمية المهنية التي يجب ان يستهدف بها المعلم الجديد، يجب ان تتم هذه العملية بشكل مشترك مع المدرسة والمعلم الجديد فهو قادر على تحديد ما يحتاج إليه، وسيتم استعراض ذلك بالتفصيل في إجراءات التصور المقترح.

٧- إجراءات التصور المقترح

يسير إجراءات التصور المقترح كما يلي:

- **التخطيط**

تتمثل هذه الخطوة في التخطيط لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين الجدد ويسير ذلك وفق مجموعة من الخطوات الفرعية كما يلي:

- **تحديد الاحتياجات في ضوء المعلومات**

يتم في هذه الخطوة الفرعية تحديد احتياجات المعلمين الجدد من برامج التنمية المهنية وهنا يجب ان يوضع في الاعتبار مجموعة من المبادئ التي تتمثل في:

- ✓ مشاركة المعلمين الجدد في تحديد تلك الاحتياجات وتحديد الآليات التي يمكن بها سد هذه الاحتياجات، فعملية التنمية المهنية مسؤولية مشتركة بين الجميع، ويمكن أن يتم ذلك من خلال المقابلات الشخصية التي تعقد مع المعلمين لمسح آرائهم ومقترحاتهم بما يمكنا من تحديد المشكلات وجمع المعلومات عنها.
- ✓ الاعتماد على فلسفة مستمرة في التحسين فالتخطيط للتنمية المهنية للمعلمين الجدد لا يقتصر على المرحلة الحالية كونهم معلمين جدد ويحتاجون للتنمية المهنية، ولكن يجب أن ينظر إلى التنمية المهنية على أنها جهد طويل المدى ومستمر طوال الحياة المهنية للمعلمين.
- ✓ استخلاص الاحتياجات من خلال مراقبة الواقع العملي لأداء المعلمين الجدد حيث يمكن أن تستخدم المدرسة مجموعة من الاستراتيجيات التي يجعلها تقيم أداء المعلمين الجدد ميدانيا (التقارير، الاشراف التربوي، جهود المعلمين القدامى) وعلى أساس هذه الجهود يتم تحديد الجوانب الحقيقية التي ينبغي التركيز عليها في برامج التنمية المهنية.
- ✓ وضع التطور المستقبلي والاحتياجات الكيفية المستقبلية في الاعتبار حيث تعمل برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد من تمكينهم من حل مشكلات الحاضر والاستعداد لتحديات المستقبل والتعامل معها بنجاح.

- ✓ استخدام أداة أسئلة لماذا الخمسة : the 5 why حيث يجب أن نجيب على لماذا تحدث بعض المشكلات مع المعلمين الجدد؟ لماذا ظهرت هذه المشكلات الأن؟ لماذا تحدث هذه المشكلات بهذا الشكل؟ لماذا نحتاج إلى حل هذه المشكلات؟ لماذا يجب استخدام آلية مناسبة للتعامل مع تلك المشكلات؟
- ✓ استخدام أداة:٥ w and 1 H عند تحليل أي مشكلة تتعلق بتنمية المعلمين الجدد وتتمثل الأداة في الأسئلة التالية: who, what, why, when, where, how وعلينا أن نضع إجابات محددة لهذه الأسئلة كي نخرج بتحديد دقيق لمشكلات المعلمين الجدد المتعلقة بتنميتهم مهنية وكيفية حلها.

- **تحديد أولويات التنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء الاحتياجات السابقة**

في هذه الخطوة الفرعية يتم تحديد أولويات التنمية المهنية للمعلمين الجدد في ضوء المعلومات المتاحة والتصورات المستقبلية، ومن خلال مسح آراء المجتمع المدرسي بالمملكة العربية السعودية تبين ان أولويات التنمية المهنية للمعلمين الجدد تتمثل في المجالات التالية:

- ✓ **المشاركة في صنع القرار**

يركز هذا الجانب على تعزيز قدرات المعلمين فيما يتعلق بقدرتهم على اتخاذ القرارات وتقديم مشاركات فاعلة تتعلق بعمليات صنع القرار داخل المدرسة، وفق ترتيب الأولويات التالية:

- تدريب المعلمين وتعزيز قدراتهم على وضع تصورات مسبقة لتنفيذ القرارات التي يقومون باتخاذها لتسهيل عمليات تنفيذها.
- تدريب المعلمين الجدد على الاستفادة من التجارب السابقة التي صاحبها أخطاء في اتخاذ القرار.
- تعزيز التعاون بين المعلمون الجدد والمشرفين التربويين بما يساعدهم على تعلم تقنيات اتخاذ القرار الجماعي.
- الاهتمام بمشاركة المعلمين الجدد في عمليات صنع القرار بالمدرسة، خاصة المتعلقة بالممارسات الأكثر استراتيجية (طرق التدريس/المناهج/ الامتحانات/الأساليب الإدارية).
- تقديم الدعم الكامل للمعلمين الجدد في مرحلة ما بعد اتخاذ القرار بما يضمن جودة أدائهم عن طريق استثمار جهود المشرفين التربويين.
- تدريب المعلمين الجدد على إنهاء تنفيذ القرارات في الوقت المحدد، وربط القرارات بجداول زمنية دقيقة.
- تدريب المعلمين على التركيز على نتائج القرارات.

- ✓ **التدريب العملي**

يركز هذا الجانب على تعزيز قدرات المعلمين من خلال الممارسات العملية، وفق ترتيب الأولويات التالية:

- استخدام أساليب مختلفة لتنمية المعلمين الجدد مهنيا وليكن من بينها المشاركة في المؤتمرات التربوية، والندوات، والاجتماعات، وحلقات النقاش.
- الاهتمام بالمشكلات الحقيقية للمعلمين الجدد، الناتجة عن تحليل المعلومات المجموعة.
- التركيز على تغيير الممارسات التي يقوم بها المعلمون الجدد من خلال برامج التنمية المهنية المقدمة.
- مشاركة المعلمين الجدد في دراسة وتحديد الجداول الزمنية لبرامج التنمية المهنية.

- الاهتمام بأثر التدريب من خلال تقييم قدرة المعلمين على ممارسة المهارات التي يكتسبوها من برامج التنمية المهنية ميدانيا في حجرات الدراسة ومع الطلاب.
- الاستناد على مهارات التفكير الابتكاري في بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين الجدد.
- تدريب المعلمين الجدد على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للطلاب.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في التدريس، وتوظيفها في التنمية الذاتية.
- توثيق العلاقة بين المدارس وكليات التربية للحصول على الدعم اللازم وتدريب المعلمين الجدد بكليات التربية، والاستفادة من أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات.

✓ **الوسائل والأنشطة التعليمية**

يهتم هذا المحور بتدريب المعلمين الجدد على استخدام الوسائل التعليمية وإعدادها والتخطيط لأنشطة التعليمية وتنفيذها ويتضمن الأولويات التالية:

- الاهتمام بدراسة احتياجات المدرسة والمواد التعليمية من الوسائل التعليمية والعمل على توفيرها وتدريب المعلمين الجدد على إعدادها واستخدامها.
- تدريب المعلمين الجدد على تخطيط وإعداد الأنشطة التعليمية التي تحتاجها العملية التعليمية لتنفيذ المناهج التعليمية.
- تعزيز العلاقة بين المعلمين الجدد والمعلمين الاوائل لتبادل الآراء وعقد الجلسات النقاشية حول انسب الوسائل والأنشطة التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها.
- توجيه المعلمين الجدد على الاستفادة من المكتبات المدرسية.
- تدريب المعلمين الجدد على استخدام طرق التدريس الحديثة والتي ترتكز على الطلاب، وتهتم بتحفيز الطلاب.
- تدريب المعلمين الجدد على استخدام التقنية للوصول إلى الوسائل التعليمية المناسبة واستخدامها.

✓ **الوسائل والأنشطة التعليمية**

يهتم هذا المحور بتمكين المعلمين الجدد من مهارات إدارة الصف ويتضمن الأولويات التالية:

- تدريب المعلمين الجدد وتمكينهم من مهارات تقييم مستويات الطلاب وتصنيفها.
- تدريب المعلمين الجدد على جوانب العملية التربوية المختلفة التي تتم داخل الصفوف التعليمية.
- الاهتمام بتمكين المعلمين الجد من استخدام آليات مرنة في التعامل مع الطلاب داخل حجرات الدراسة.
- تدريب المعلمين الجدد على التركيز على العمليات والنتائج معا وليس الاهتمام بالنتائج فقط.
- تمكين المعلمين الجدد من مهارات استكشاف حاجات الطلاب والعمل على تلبيتها.
- تدريب المعلمين الجدد على استخدام آليات تعزيز الضبط المدرسي خاصة الرقابة الذاتية.
- تدريب المعلمين الجدد على تحليل مشكلات الطلاب والعمل على حلها.
- تمكين المعلمين الجدد من مهارات تقييم نتائج العمليات التعليمية.

✓ **النمو المهني المستمر**

يهتم هذا المحور بتمكين المعلمين الجدد من مهارات وثقافة النمو المهني المستمر ويتضمن الأولويات التالية:

- تدريب المعلمين الجدد على تقديم مقترحات تطويرية لإدارة المدرسة تتضمن كافة جوانب العمل المدرسي.
- تمكين المعلمين الجدد من مهارات استخدام التقييم الذاتي لتقييم نتائجهم.
- تدريب المعلمين الجدد على تقييم الأخطاء وتصحيحها أولا بأول.
- تدريب المعلمين الجدد على قياس رضا الطلاب وأولياء الأمور عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة.
- تدريب المعلمين الجدد على تطوير الممارسات التعليمية بشكل مستمر.
- تدريب المعلمين الجدد على مشاركة تجاربهم الناجحة بين بعضهم البعض لتحقيق الاستفادة للجميع.
- تمكين المعلمين الجدد من مهارات التخطيط، وتدريبهم على مساعدة المدارس في استيفاء معايير الجودة والتعاون مع وحدات الجودة بالمدرسة.
- إلزام المعلمين الجدد بالالتحاق ببرامج التنمية المهنية.
- تزويد المعلمون الجدد بنشرات تربوية تتضمن نماذج تحقيق التنمية المهنية المستدامة لهم.

- **التنفيذ**

تتضمن هذه الخطوة تنفيذ الأولويات المقترحة من خلال وضع خطط تنمية المعلمين الجدد موضع التنفيذ ويتم تنفيذ التخطيط المقترح من خلال:

- ✓ تعزيز الشراكة بين المدارس وبين كليات التربية من اجل العمل على استيفاء احتياجات المعلمين الجدد والاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ودعوتهم لزيارة المدارس والاجتماع بالمعلمين الجدد إضافة إلى توجيه المعلمين الجدد بزيارة كليات التربية ولو مرة شهريا لحضور النقاشات العلمية والسيمنارات المتخصصة.
- ✓ تطبيق حلقات الجودة من خلال تشجيع المعلمين الجدد على الاهتمام بالمشاركة في حلقات الجودة التي يقوم المعلمون الأوائل بتنفيذها لمناقشة قضايا تتعلق بتنمية المعلمين وحل مشكلات المدرسة.
- ✓ الاستعانة بالجهات المتخصصة لتنفيذ برامج التنمية المهنية وفق الأولويات المحددة سابقاً.
- ✓ توجيه المعلمين الجدد نحو التنمية المهنية الذاتية، والعمل على الاستفادة من القنوات المفتوحة للتعلم واكتساب المهارات والخبرات بحسب احتياجاتهم.

- **الرقابة والمتابعة والتقييم**

تهتم هذه الخطوة بمراقبة ومتابعة أداء المعلمين الجدد فيما يتعلق بتنمية قدراتهم ومهاراتهم ويتضمن ذلك الاعتماد على الأولويات السابقة كمؤشرات لتقييم أداء المعلمين الجدد في التنمية المهنية، ويفضل أن تتم المتابعة في جانبين هما:

- **العمليات:** حيث يتم متابعة أداء المعلمين الجدد في تنفيذ برامج التنمية المهنية ودرجة تقدمهم في تنفيذ هذه البرامج وفق احتياجاهم والمشكلات التي يعانون منها.
- **النتائج:** ويتمثل ذلك في أداء المعلمين الجدد في المدرسة (داخل الصف وخارجه) حيث يتم متابعة المعلمين الجدد وملاحظة مدى قدرتهم على الاستفادة من برامج التنمية المهنية المقدمة لهم في الممارسات العملية.

ومن خلال الجانبين السابقين يتم تقييم المعلمين الجدد وبرامج التنمية المهنية المقدمة لهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لاستمرار دورة التخطيط والتنفيذ.

٨- مسؤوليات تنفيذ التصور المقترح

إن مسؤولية تنفيذ التصور المقترح هي مسؤولية مشتركة بحسب توجيهات مدخل التحسين المستمر وتتمثل هذه المسؤوليات فيما يلي:

- **المعلمين الجدد**

على المعلمين الجدد مسؤولية واضحة في تنمية ذواتهم مهنيا وتتمثل هذه المسؤولية في العمل مع إدارة المدرسة على تحديد احتياجاتهم التدريبية بشكل دقيق وفق المشكلات التي يتعرضون لها ووفق تصوراتهم لهذه الاحتياجات، أيضا على المعلمين الجدد مسؤولية العمل على التنمية المهنية الذاتية والاهتمام بتنفيذ الخبرات والمعارف التي يكتسبوها من البرامج المقدمة لهم في الواقع العملي.

- **المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين**

يقع على عاتق المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين مسؤولية احتضان المعلمين الجدد وتقييمهم والعمل على تحديد مشكلاتهم واحتياجاتهم التربوية، كما يقوم المعلمون الأوائل والمشرفون بالعمل على ترأس حلقات النقاش التي تعقد في المدرسة لمناقشة قضايا ومشكلات المعلمين والمدرسة بشكل عام.

- **المدرسة**

على المدرسة مسؤولية كبيرة في تحديد احتياجات المعلمين الجدد المهنية وفق أدائهم في الواقع العملي والتواصل مع الإدارة العامة للتعليم بالمناطق المختلفة لرفع هذه الاحتياجات والعمل على تلبيتها وفق خطة مقترحة تقدم من المدرسة تراعي احتياجات المعلمين الجدد وتراعي الجداول الزمنية الخاصة بهم.

- **الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بالوزارة وادارات التعليم**

يقع على الإدارة العامة للتدريب والابتعاث وادارات التدريب والابتعاث والاشراف التربوي في الادارات التعليمية العمل على الوفاء بالاحتياجات التدريبة وإعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين وفق الاحتياجات التي ترفعها المدارس عن المعلمين الجدد ويتم ذلك بالتنسيق مع وزارة التعليم والجهات المختصة بتدريب المعلمين وتنفيذ البرامج التعليمية.

٩- معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها

يتوقع ان يواجه التصور المقترح مجموعة من المعوقات التي يمكن التغلب عليها كما يلي:

- نقص الموارد المالية حيث تعتبر التنمية المهنية أحد الأنشطة المكلفة التي تحتاج إلى الكثير من الموارد المالية التي يتم إنفاقها على تدريب المعلمين وتقديم برامج التنمية المهنية لهم إضافة إلى تزويدهم بالتجهيزات والإمكانات اللازمة، ويمكن التغلب على صعوبة التمويل من خلال الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي وكذلك المؤسسات الخيرية التي تساعد المدارس والجهات التعليمية على تنفيذ برامج التنمية المهنية.
- المشكلات التنظيمية التي تواجه تنفيذ برامج التنمية المهنية حيث ارتباط المعلمين الجدد بالجداول المدرسية والعمل المدرسي وتنفيذ برامج التنمية المهنية غالبا يأخذ الطابع المركزي، ويمكن التغلب على المشكلات التنظيمية باعتماد استراتيجيات التدريب عن بعد وفق ساعات التفرغ للمعلمين، والاعتماد على برامج التنمية المهنية التي ترتكز على التنمية الذاتية.

- ضعف ثقافة المعلمين الجدد نحو الاهتمام بالتنمية المهنية حيث يغلب على المعلمين طابع الاهتمام ببرامج التنمية المهنية على مستوى الحضور دون الاهتمام بالاستفادة بشكل واضح، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تفعيل الحوافز على أساس نتائج توظيف المهارات التي يتدرب عليها المعلمين الجدد في العملية التعليمية.
- نقص خبرات المعلمين الجدد وحاجتهم للثير من البرامج التدريبية والحاجة إلى بذل الكثير من الجهود لتحسين قدراتهم وخبراتهم، ويمكن التغلب على هذا المعوق من خلال التدرج في تقديم برامج التنمية المهنية وفق ترتيب الأولويات.

المراجع:

١. أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٥م). إدارة الجودة الشاملة: استراتيجية كايزن اليابانية في تطوير المنظمات. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٢. اسكاروس، فيليب (٢٠٠٣) تقويم تجربة تدريب المعلمين بالخارج "، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٣. آل سميح، محمد بن إبراهيم. "دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المديرين والمعلمين الجديد." مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة مج١، ع٦ (٢٠١٧): ٣٢ ـ ٥٤.
٤. باهي، مصطفي والنمر، فاتن (٢٠٠٩م). التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات، وتطبيقات، القاهرة، الانجلو المصرية.
٥. بربخ، فرحان حسن اعليان (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين التربويين و مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية و التعليم لمنطقة عمان الثالثة. مجلة التربية: جامعة الأزهر ـ كلية التربية، ع ١٥١، ج ٢ ، ١٦٧ ـ ١٩٥
٦. بكر، عبد الجواد (٢٠٠١) قراءات في التعليم عن بعد، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٧. توفيق، إبراهيم (٢٠١٠م). التحسين المستمر. مجلة عالم الجودة، السعودية.
٨. جاد الله، وداد صلاح الدين أحمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في تحسين مهارات التواصل وخفض سلوك الغضب لدى المعلمين الجدد في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
٩. الجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠١٧). دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد في كل من الصين واستونيا وجمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس - كلية التربية، مج٤١، ع٤ ، ١٠٨ ـ ٢٢٩.
١٠. الحداد، محمد بشير (٢٠٠٤) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، القاهرة، عالم الكتب.
١١. الحربي، عبدالله بن مزعل بن عوض (٢٠١١). تصور مقترح لتحديث مرتكزات برامج تدريب معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس ـ كلية التربية، ع ٣٥، ج ٣ ، ٢٢١ ـ ٢٦٩.
١٢. الحميري، عبدالقادر بن عبيدالله بن عبدالله (٢٠١٢). درجة تحقق بعض المعايير المهنية المختارة في معلمي العلوم الطبيعية الجدد بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية: جامعة الأزهر ـ كلية التربية، ع١٥١، ج٤ ، ١٦٥ ـ ٢٠٣.
١٣. الخبتى، على بن صالح، (٢٠٠٦م) ، التعلم مدى الحياة للمعلمين، مجلة المعرفة (تصدر عن وزارة التعليم بالسعودية)، ع ١٣٧.
١٤. الخطيب، أحمد (١٩٨٩): دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في تعزيز مهنة التعليم، مج ٤، ج١٦، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.
١٥. خليفة، أمجد (٢٠١١م). أسئلة لماذا الخمسة استراتيجية توصلك إلى الأسباب الجذرية للمشكلة داخل منشآتك. مجلة عالم الجودة، السعودية، أبريل.

١٦. خليل، نبيل سعد (٢٠٠٧) التنمية المهنية للقيادات التربوية، ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، بعنوان: تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي، المنعقد في الفترة من ٢٨- ٢٩ يناير ٢٠٠٧م الجزء الثاني، ص ص ٤٩٦- ٤٩٧.
١٧. الدريح، محمد وجهاد، محمد (٢٠٠٥): التدريب المصغر (التكوين والتنمية المهنية للمعلمين) العين، درا الكتاب الجامعي.
١٨. الذكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٦): "التجربة اليابانية في التعليم: دروس مستفادة"، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
١٩. الرومي، أحمد بن عبد العزيز، (١٤٣٠هـ)، تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح) دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠. الزبيدي، وفاء بنت محمد بن علي (٢٠١٨). أنماط الاتصال وعلاقته باتخاذ القرار الإدارى لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩، ج٨ ، ٢٢٥ - ٢٦٣.
٢١. زين الدين، فريد عبد الفتاح (١٩٩٨م). فن الإدارة اليابانية: حلقات الجودة- المفهوم والتطبيق. الزقازيق، ظافر.
٢٢. سليم، محمد الأصمعي محروس (٢٠٠٢). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية و الممارسة. البحث التربوي: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مج ١ ، ع ١ ، ٦٨ - ١٧٣.
٢٣. السويد، محمد بن ناصر الشهيل (٢٠١٥). بناء مصفوفة الخيارات الاستراتيجية للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية: جامعة المجمعة - معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، ع٦ ، ١١ - ٥٦.
٢٤. الشافعي، عبد الحميد الشافعي وناس، السيد محمد (٢٠٠٠م). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الإستفادة منها في مصر. مجلة التربية، مصر، ٢(١)، ص ص٧٣- ١١١.
٢٥. الشريف، راشد بن مسلط بن عبدالله والسحت، مصطفى زكريا أحمد (٢٠١٤). تطوير جودة التعليم بجامعة تبوك في ضوء استراتيجية (كايزن KAIZEN)للتحسين المستمر. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، ع٥٦ ، ١ - ٣٨.
٢٦. شريف، مني صلاح الدين (٢٠٠٠م). إعادة هندسة العمليات والتحسين المستمر: إدارة الجودة. القاهرة، دار الكتب.
٢٧. الشمرى، مطر سالم سعيد (٢٠٠٤) التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٨. الشهراني، علي معجب(٢٠١١م) تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر، مجلة رابطة التربية الحديثة، السنة الرابعة، ع ١١.
٢٩. شوقي، نادية (٢٠١٠): التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة، المعلم وتحديات العصر، كلية إعداد المعلمين، طرابلس، ليبيا.

٣٠. الشيخ، عبد الله (١٩٩٠): دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للفصل الثالث الابتدائي، المجلة التربوية، مج ٦، ع ٢٢، إصدارات مجلس النشر العلمي، الكويت.
٣١. صفاء محمود عبد العزيز: "تصور مقترح لتفعيل وحدات التدريب والتقويم في المدارس المصرية في ضوء مفهوم التنمية المستديمة للمعلمين"مجلة التربية والتنمية، العدد (٣٢). مارس ٢٠٠٥ ، ص ص ١٣٦ - ١٣٧.
٣٢. صلاح الدين، نسرين صالح (٢٠١٣). آليات تكيف المعلمين الجدد و الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية. التربية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج١٦، ع٤٦ ، ٣٠٧ - ٣٩٤.
٣٣. عايش، أحمد جميل. (٢٠١١). تقويم كفايات مديري مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث في الأردن في التعامل مع المعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين التربويين ومن وجهة نظر المعلمين الجدد أنفسهم، مجلة شئون اجتماعية، العدد ١١١، السنة ٢٨، خريف.
٣٤. عبابنه، صالح أحمد (٢٠١٢). الحاجات المهنية الأساسية لمعلمي العلوم الجدد في إقليم شمال الاردن كما يرونها. المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمى، مج ٢٦، ع ١٠٤ ، ٢٠٥ - ٢٣٦.
٣٥. عبد الفتاح دياب حسين : "دور التدريب في تطوير العمل الإداري "القاهرة، مطبعة النيل ، ١٩٩٦ ص . ١٠ .
٣٦. العتيبي، محسن بن نايف (٢٠٠٧م). استراتيجية نظام الجودة في التعليم. السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.
٣٧. عسيري، مهدي بن مانع مهدي (٢٠١٧). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨، ج٧ ، ١٥١ - ١٦٨.
٣٨. العنزى، زيد فلاح ناصر (٢٠١٦). دور المشرف التربوى فى تطوير مهارات المعلم الجديد المهنية فى التعليم العام. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٧، ج٥ ، ١٠٢ - ١٢٣.
٣٩. الغسانية، هناء (٢٠١٢). التنمية المهنية الذاتية للمعلمين. رسالة التربية: وزارة التربية والتعليم، ع ٣٦ ، ١٧٦ - ١٨١.
٤٠. الكسر، شريفة عوض (٢٠١٧م). متطلبات تطبيق استراتيجية كايزن في الإدارة لغرض تحسين العمليات الإدارية من وجهة نظر الهيئة الإدارية: دراسة ميدانية على كلية التربية للبنات بشقراء. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث، فلسطين، ابريل، ١(٢).
٤١. كمال محمود الخطيب ، "تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير" القاهرة ، مطبعة الكيلاني، ١٩٩١، ص ٤٤ .
٤٢. الكيلاني، أحمد محي الدين ومصطفى، مهند خازر (٢٠٠٩). تقويم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الإسلامية الجدد من وجهة نظرهم في بعض المديريات التربوية في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، مج ١، ع ٢ ، ١٩٥ - ٢٣٢.
٤٣. محمد، أحمد محمد (٢٠١٣): جيمبا كايزن.. أحد أساليب التغيير، مجلة التدريب والتقنية، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ع ١٧٧.

٤٤. مخلوف، سميحة. (٢٠٠٧). الإرشاد الأكاديمي كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدئ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية بعنوان "جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي"، كلية التربية- جامعة الفيوم، في الفترة من ٢٣- ٢٤ مايو ٢٠٠٧.
٤٥. المركز الوطني للقياس والتقويم:http://www.alrassxp.com/forum/t157375.html
٤٦. المهدي، سوزان محمد. (٢٠١١). التنمية المهنية للمعلمين في دول افريقيا. المؤتمر العلمي التاسع عشر: التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٣٦٧ - ٣٩٠.
٤٧. النفراوي، أحمد عبد السلام رجب (٢٠١٣م). تخفيض الفقد الصناعي باستخدام منهجية كايزن للتحسين المستمر بالتطبيق على شركات قطاع الأعمال العام للغزل والنسيج بإقليم وسط الدلتا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة المنصورة.
٤٨. هاشم الرفاعي ، أحمد الأثري : "تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق "مستقبل التربية العربية ، المجلد ٩ العدد ٢٩، ٢٠٠٣ ص ص ١٢٩ -. ١٣٠ .
٤٩. الهلالي، الشربيني الهلالي (٢٠٠٩) دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي برنامج التنمية المعرفية لعام ٢٠٠٩م.
٥٠. هواش، دلال مصطفى عبد الله (٢٠١٨). تقويم برامج تدريب المعلمين الجدد في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية على مناهج الرياضيات المطورة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦، ع١ ، ٥١٥ - ٥٣٥
٥١. اليوسف، رامي محمود (٢٠١١). الذكاء العاطفي و علاقته باتخاذ القرار لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام و الأهلي بمنطقة حائل التعليمية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع ١٤٥، ج ١ ، ٤٣١ - ٤٧٥.
52. Anderson, K. M., Spooner, M., Calhoun, M. L., & Spooner, F. (2007). Reviewing and Refining: A Professional Education Unit's Journey Toward Accreditation. Teacher Education and Special Education, 30(2), 57-66.
53. Barraza, M. & Lingham, T. (2008). Kaizen within kaizen teams: continuous and process improvements in a Spanish municipality. Asian Journal on Quality, 9(1), PP. 1-21.
54. -Bhuiyan, N. & Baghel, A. (2005). An overview of continuous improvement: from the past to the present. Management Decision, 43(5), PP. 761-762.
55. Brunet, A., & New, S. (2003). Kaizen in Japan: an empirical study. International Journal of Operations & Production Management, 23(12), PP. 1426-1446.
56. Crow, Gary M. (2007).The Professional and Organizational Socialization of New English Headteachers in School Reform Contexts, Educational Management Administration & Leadership, Vol 35, No. 1.

57. Durn, Jessica Lee. (2010). No Teacher Left Behind: Effectiveness of New Teacher Groups to Facilitate Induction, A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, The School of Graduate Studies and Research, Department of Educational and School Psychology ,Indiana University of Pennsylvania.
58. Emiliani, M. (2005). Using kaizen to improve graduate business school degree programs. Quality Assurance in Education, 13(1), 37-52.
59. Evans, J. R. (1997). Production & Operations Management: Quality, Performance, And Value, 5th ed. N. Y, West publishing Co
60. Gibbs, E. C. (2003). The relationship between professional development and changes in teaching practices.
61. Glover, D., & Law, S. (2005). Managing professional development in education. Routledge.
62. Gudgel, R., & Feitler, F. (2000). Kaizen blitz: Rapid learning to facilitate immediate organizational improvement. In Proceedings of the Academy of Human Resource Development Annual Conference, ed. KP Kuchinke. Baton Rouge, La: Academy of HRD.
63. Hellsten, Laurie-ann ,M., Prytula, Michelle P. and Lai , Althea Ebanks,Hollis. (2009). Teacher Induction: Exploring Beginning Teacher Mentorship,Canadian Journal of Education, Vol. 32, No.4 .
64. Hosseini, A. S., & Watt, A. P. (2010). The effect of a teacher professional development in facilitating students creativity. Educational Research and Reviews, 5(8), 432-438.
65. Imai, M. (2012). Gemba Kaizen: A commonsense approach to a continuous improvement strategy. 2nd ed, New York, McGraw Hill Professional.
66. Imai, M., & Kaizen, G. (2012). A commonsense approach to a continuous improvement strategy. E–Mc Graw Hill.
67. Inoki, M., & Fukazawa, Y. (2007). Software product line evolution method based on kaizen approach. A Paper presented at the Proceedings of the symposium on Applied computing, South Korea, March 11-15.
68. Joshi, A. (2013). Implementation of Kaizen as a continuous improvement tool-A case study. ASM-International Journal of Ongoing Research in Management and IT, 8(42)
69. Karkoszka, T. & Honorowicz, J. (2009). Kaizen philosophy a manner of continuous improvement of processes and products. Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering, 35(2).

70. Luft, J., Brockmeyer. M. (2000). Sketches of Beginning SecondaryScience Teachers and the Support they Received During a Professional Development Program. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. New Orleans.
71. Marshall, S., Adams, M., Cameron, A., & Sullivan, G. (2003). Leading academics: Learning about their professional needs.
72. Martin, K. & Osterling, M. (2007). The kaizen event planner achieving rapid improvement in office, service, and technical environments. New York, productivity press.
73. Mika, G. (2006). Kaizen event implementation manual. Michigan, Society of Manufacturing Engineers.
74. Ohno, I., et al (2009). Introducing kaizen in Africa. Japan, GRIPS Development Forum.
75. Saris E, et al: Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires, Hoboken, New Jersey.John Wiley & Sons, Inc., (2004), p p . 275-280.
76. Seyfarth, J. T. (1996). Personnel management for effective schools. Allyn & Bacon Publishing, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310.
77. Slobodan Prošié, M. Sc (2011); KAIZEN MANAGEMENT PHILOSOPHY, l International Symposium Engineering Management And Competitiveness (EMC2011), June 24-25, Zrenjanin, Serbia.
78. Smith, J., & Spurling, A. (1999). Lifelong Learning: Riding the Tiger. Cassell Studies in Lifelong Learning. Cassell, 370 Lexington Avenue, New York, NY 10017-6550.
79. Stanulis, R. N., Burrill, G. and Ames, K. T. (2007). Fitting in and Learning to Teach: Tensions in Developing A vision for A university-based Induction Program for Beginning Teachers. Teacher Education Quarterly, Vol. 34, No. 3.
80. Thalner, D. M. (2005). The practice of continuous improvement in higher education.
81. Topuz, C., & Arasan, Z. (2013). Kaizen-educational: an awareness-raising and motivational-enhancement group counseling model. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, PP. 1356-1360.
82. Vasumathi, T. (2009). Challenges for Professional Development of Mother Teacher Educators in Information Communication Technologies. Online Submission.

83. Westhuizen. P. C. and Others.,(2000) The professional . Development of Teachers by Means of a Mentoring system in a.Developing Countries , Paper presented at theinternational intervisitation program Canada.
84. Wong, P. M. (2004). The professional development of school principals: Insights from evaluating a programme in Hong Kong. School Leadership & Management, 24(2), 139-162.