جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية المقارنة

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالب:

وسام محمد حسن

إشراف الدكتور:

فاضل حنا

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

دمشق: 1435–1436هـ / 2014–2015م

Damascus university

Faculty Of Education

Departmentof Comparative Education

A Suggested Model for Improving the Reality of Professional Development of Headmasters of the Kindergarten in Syrian Arab Republic in Light of Total Quality Approach & American & British Experiences

A Dissertation Submitted for a Doctoral Degree in Comparative Education

Prepared By:

WissamMohammadHasan

Supervised By:

Dr. Fadel Hanna

Professor in Comparative Education Department

Damascus: 2015

جـامـعـــة دمشـق
كليـــة التـربيـــة
قسم التربية المقارنة

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

إعـــداد الطالب
وسام حسن

إشـــراف الدكتور
فاضل حنا

العام الدراسي
2014-2015

نوقشت هذه الرسالة

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

وأجيزت يوم الأحد الواقع في 2015/11/15م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. عيسى علي	عضواً	
أ. د. فاضل حنا	عضواً مشرفاً	
أ. د. جلال السناد	عضواً	
د. محمد حلاق	عضواً	
د. ياسر جاموس	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة، وإنجازها حتى أبصرت النور، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء**سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم**... وبعد:

يطيب للباحث في نهاية مطاف هذه المرحلة العلمية أن يتوجه بالشكر والتقدير والامتنان إلى من أفاض عليه من وافر علمه، وسديد رأيه، وخبرته إلى الأستاذ الفاضل الدكتور **فاضل حنا المحترم** الذي كان خير مرشد . له مني كل الأماني والدعاء الصادق بأن يمد الله في عمره وصحته.

كل الشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة الأفاضل**أعضاء لجنة التحكيم المحترمين** على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى الجهد والوقت الثمين الذي بذلوه في تقييم وتصويب هذه الرسالة... لهم مني كل الاحترام.

بطاقة شكر خاصة إلى كلية التربية المتمثلة بكادرها الإداري وكافة أعضاء الهيئة التدريسية فيها، على حسن تعاونهم.

وبطاقة شكر خاصة إلى مؤسسات رياض الأطفال المتمثلة بكادرها الإداري على حسن تعاونهم.

فهرس المحتويات

عنوان المحتوى	رقم الصفحة
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	38-1
. تمهيد.	2
أولاً: مشكلة الدراسة.	6
ثانياً: أهمية الدراسة.	8
ثالثاً: أهداف الدراسة.	8
رابعاً: أسئلة الدراسة.	9
خامساً: فرضيات الدراسة.	9
سادساً: متغيرات الدراسة.	9
سابعاً: منهج الدراسة وخطواته.	10
ثامناً: أدوات الدراسة.	11
تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينته.	11
عاشراً: حدود الدراسة.	12
الحادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.	13
الثاني عشر: دراسات سابقة.	15
. تمهيد.	15
– أولاً: (الدراسات الخاصة بواقع التنمية المهنية).	15
أ . دراسات عربية.	15
ب . دراسات أجنبية.	24
– ثانياً: (الدراسات الخاصة ببرامج التنمية المهنية وفق مدخل الجودة الشاملة).	29
أ . دراسات عربية.	29
ب . دراسات أجنبية.	34

فهـــــــــــــرس المحتويـــــــــــــات

ثالثاً . تعليق عام على الدراسات السابقة.	37
الفصل الثاني: واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال	39- 67
. تمهيد.	40
أولاً: مفهوم التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	41
ثانياً: أهمية التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	44
ثالثاً: أهداف التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	46
رابعاً: دواعي التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	48
خامساً: مقومات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	51
سادساً: برنامج التنمية المهنية نظام متكامل.	51
سابعاً: مجالات التنمية المهنية لمدير الروضة.	53
ثامناً: أساليب التنمية المهنية لمدير الروضة.	59
تاسعاً: مداخل التنمية المهنية لمدير الروضة.	61
الفصل الثالث: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل الجودة الشاملة	**68– 90**
– تمهيد.	69
أولاً: تعريف الجودة الشاملة.	69
ثانياً: تطور مفهوم الجودة الشاملة.	71
ثالثاً: المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية.	73
رابعاً: طرائق تحقيق الجودة في برامج التنمية المهنية.	76
خامساً: لماذا تطبق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية.	78
سادساً: متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	79
سابعاً: معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية.	87
ثامناً: معايير نظرية لتفعيل التنمية المهنية للمديرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.	88

الفصل الرابع: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا	91- 137
. تمهيد.	92
أولاً: التنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية.	92
ثانياً: التنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال في بريطانيا.	107
ثالثاً: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في سورية.	120
رابعاً: تحليل مقارن للتنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسورية.	131
الفصل الخامس: منهج البحث وإجراءاته وأدواته	**138- 160**
. تمهيد.	139
أولاً . منهج البحث.	139
ثانياً . مجتمع البحث.	140
ثالثاً . عينة البحث.	140
رابعاً- أدوات البحث.	146
خامساً . الصعوبات التي واجهت الباحث.	160
سادساً . القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث.	160
الفصل السادس: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	**161- 193**
. تمهيد.	162
أولاً: نتائج أسئلة البحث.	162
ثانياً: نتائج فرضيات البحث.	172
ثالثاً: ملخص نتائج البحث.	192
الفصل السابع: تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – دراسة ميدانية	194- 226
. تمهيد.	195

فهـــــــــــــرس المحتويـــــــــــــات

أولاً: التعريف بأسلوب دلفاي.	195
ثانياً: إجراءات البحث الميدانية.	197
ثالثاً: نتائج البحث الميدانية.	200
الفصل الثامن: النموذج المقترح	227-243
. تمهيد.	228
أولاً: أهداف النموذج المقترح.	228
ثانياً: مرتكزات النموذج المقترح.	229
ثالثاً: منطلقات النموذج المقترح.	230
رابعاً: متطلبات تنفيذ النموذج المقترح.	232
خامساً: معوقات تطبيق النموذج المقترح.	233
سادساً: آليات التغلب على معوقات تطبيق النموذج المقترح.	234
سابعاً: مهام إدارة مؤسسات التنمية المهنية في ظل الجودة الشاملة.	234
ثامناً: جوانب النموذج المقترح.	235
تاسعاً: مقترحات البحث.	242
ملخص البحث باللغة العربية	**244**
مراجع البحث	**247**
. المراجع العربية.	**248**
. المراجع الأجنبية.	**259**
ملاحق البحث	**266**
خلاصة البحث باللغة الأجنبية	**I**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	أوجه المقارنة (الاختلاف) بين خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسورية.	135
2	المجتمع الأصلي لأفراد عينة الدراسة ونسبة سحب أفراد العينة.	141
3	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المحافظة.	141
4	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي.	142
5	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة.	143
6	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية.	144
7	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير تابعية الروضة.	145
8	توزع بنود الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	147
9	البنود التي جرى تصحيحها وتعديلها.	149
10	البنود التي حُذفت من الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية.	150
11	البنود التي أُضيفت إلى استبانة واقع التنمية المهنية.	151
12	اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات.	152
13	اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة واقع التنمية المهنية.	153
14	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).	154
15	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).	155

16	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (محتوى برامج التنمية المهنية).	155
17	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (أساليب برامج التنمية المهنية).	155
18	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).	156
19	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (معوقات برامج التنمية المهنية).	156
20	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية.	157
21	ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لاستبانة واقع التنمية المهنية.	158
22	توزع بنود استبانة واقع التنمية المهنية على المحاور الفرعية.	159
23	مستويات واقع التنمية المهنية.	162
24	تقدير مستويات محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.	163
25	ترتيب الصعوبات وفق آراء مديري رياض الأطفال والخبراء.	167
26	ترتيب المقترحات والحلول وفق آراء مديري رياض الأطفال والخبراء.	170
27	نتائج اختبار ت ستودينت (t-test) للفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير تابعية الروضة.	172
28	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي.	174
29	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المؤهل العلمي.	175
30	اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المؤهل العلمي.	176
31	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.	180
32	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.	181

33	اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.	182
34	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية تبعاً لمتغير مستوى عدد سنوات الخبرة.	184
35	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	185
36	اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	186
37	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية تبعاً لمتغير المحافظة.	190
38	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة البحث عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المحافظة.	191
39	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة الموافقة على بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة.	203
40	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقق بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة.	210
41	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة الموافقة على بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة.	219
42	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقق بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة.	222

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل البياني	رقم الصفحة
1	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المحافظة.	142
2	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي.	143
3	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة.	144
4	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد الدورات التدريبية.	145
5	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير تابعية الروضة.	145

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين وقد تمَّ ترتيبها أبجدياً.	267
2	الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات البحث.	270
3	استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها الأولية.	271
4	استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها النهائية.	280
5	استبانة التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.	290
6	بطاقة المقابلة لمديري رياض الأطفال.	296

ملخص البحث باللغة العربية

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

هدف البحث إلى الآتي:

1- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

2- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية.

3- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في بريطانية.

4- تعرُّف السلبيات والمعوقات التي تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

5- تعرُّف المقترحات والحلول الضرورية لتطوير برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

6- وضع نموذج مقترح للتنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي (المقارن)، إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً ويوضح مقدار أو حجم الظاهرة

ولتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته فقد اعتمد الباحث الأدوات الآتية:

1. بطاقة مقابلة مع عدد من خبراء التدريب والتنمية المهنية وعدد من مديري رياض الأطفال، وقد اشتملت على سؤالين اثنين فقط.
2. الاستبانة بهدف تشخيص واقع التنمية المهنية، وقد وجهت إلى مديري رياض الأطفال وتضمنت المحاور الآتية: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها، ومؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية، ومحتوى برامج التنمية المهنية، وأساليب برامج التنمية المهنية، والبيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، ومعوقات برامج التنمية المهنية)، حيث بلغ عدد بنودها (134) بنداً.
3. استبانة تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – وفق أسلوب

دلفـاي–، وقـد تضـمنت المعـايير الآتيـة: (الإمكانـات الإداريـة، والإمكانـات التّقنيـة، والإمكانـات الماليـة، والإمكانـات البشـرية، والتّغذيـة الرّاجعـة، والتّحسـين المسـتمر)، حيـث بلـغ عدد بنودها (70) بنداً.

وقد تمثلت عينة البحث في الآتي:

أ- عينة أداة المقابلة:

1- مجموعـة مـن خبـراء التـدريب والتنميـة المهنيـة فـي وزارة التربيـة، حيـث جـرى اختيـار (14) خبيراً من مؤسسات رياض الأطفال.

2- مجموعـة مـن مـديري ريـاض الأطفـال، حيـث جـرى اختيـار (16) مـديراً مـن مؤسسـات رياض الأطفال.

ب- عينة الاستبانة:

1- مجموعـة مـن خبـراء التـدريب والتنميـة المهنيـة فـي كليـة التربيـة، وقـد جـرى تطبيـق أسـلوب دلفاي على (24) خبيراً في كلية التربية بجامعة دمشق.

2- جـرى اختيـار العينـة بعـد الرجـوع إلـى الخريطـة المدرسـية للمحافظـات التـي سُـحبت منهـا عينـة البحـث؛ وهـي: (دمشـق، وحلـب، وطرطـوس، وحمـاة، والقنيطـرة)، وقسـمها إلـى أربعـة منـاطق جغرافيـة، واختـار عـدداً مـن ريـاض الأطفـال عشـوائياً، بحيـث يكـون كـل مـدير أو مـديرة روضـة فـي كـل منطقـة مرشـحاً لتطبيـق الاسـتبانة عليـه، وعلـى ذلـك يُمكـن القـول: إن الاختيـار تـمَّ بطريقـة طبقيـة (المنطقـة الجغرافيـة)، وبطريقـة عشـوائية (مـدير أو مـديرة الروضـة)، وسـحبت عينـة بنسـبة (44.98%) مـن المجتمـع الأصـلي بواقـع (354) مـديراً ومديرة.

3- عينة أسلوب دلفاي: بلغ عدد أفرادها (24) خبيراً من كلية التربية في جامعة دمشق.

أظهرت نتائج البحث الميدانية بعد تطبيق استبانة واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال النتائج الآتية:

- إنَّ محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال كلها كانت ضمن المستوى المتوسط وفق إجابات أفراد عينة البحث من المديرين ما عدا المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية)؛ فقد كان وقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة البحث من المديرين (3,32)، وبنسبة مئوية بلغت (66,4%)، وهو مستوى متوسط لواقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال. وكان أعلى المحاور أهميةً وحاجةً وفق رأي أفراد عينة البحث هو محور معوقات برامج التنمية المهنية الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3,82)، وبنسبة مئوية بلغت (76,4%)، وجاء في المرتبة الثانية محور مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية

بمتوسط بلغ (3,30)، وبنسبة مئوية بلغت (66%)، تلاه في المرتبة الثالثة محور محتوى برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,24)، وبنسبة مئوية بلغت (64,8%)، ثم جاء في المرتبة الرابعة محور أساليب برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,20)؛ وبنسبة مئوية بلغت (64%)، تلاه في المرتبة الخامسة محور البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,14)؛ وبنسبة مئوية بلغت (62,8%)، وأخيراً جاء في المرتبة السادسة محور أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها بمتوسط بلغ (3,13)؛ وبنسبة مئوية بلغت (62,6%).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير تابعية الروضة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الحاصلين على المؤهل العلمي (الدبلوم فأعلى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (8 دورات فأعلى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 11- 15 سنة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة.

وبالنسبة لنتائج البحث وفق أسلوب دلفاي كانت النتائج على النحو الآتي:

- ينبغي أن تتوافر لدى وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.
- ينبغي أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً أنّ التّميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من أهم أهدافها.
- ينبغي أن تطبق إدارة التدريب في وزارة التربية المبادرات الجديدة التّي ثبت نجاحها في مؤسسات مشابهة في العملية التدريبية.
- أهمية أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم.

مقدمة عامة للدراسة

. مقدمة:

إن الإصلاح في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى تطوير جوهري في العمليات الإدارية، فعمل المؤسسات التربوية يكون منظماً كلما تبنّت ذلك التطوير في سلوكها، وثقافتها، وبنائها. وثمَّة أساليب ومداخل كثيرة لإحداث التطوير والتحسين في المؤسسات التعليمية؛ منها تطوير العمليات الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية، إضافةً إلى المداخل التطويرية؛ ومنها تطبيق الإدارة التشاركية، والإدارة بالشفافية، ومدخل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة الذي يُعد أبرز المداخل الادارية لإحداث التطوير في المؤسسات التعليمية.

ويشهد عالمنا اليوم تطورات ومتغيرات متسارعة في المجالات كلها؛ من أبرزها التحديات التي أفرزتها ظاهرة العولمة، والمنافسة العالمية، وتطور نظم المعلومات، والاتصالات، حيث تواجه المؤسسات التعليمية في ظل هذه التحديات ضغوطاً شديدة، تدفعها إلى الدراسة عن آليات وأساليب جديدة وفعالة للارتقاء بمستوى أدائها، وخدماتها، لبلوغ الجودة والتميز، وتحقيق قدرات تنافسية تتفوق بها على الآخرين. مما فرض علينا إعادة التفكير في الأساليب التقليدية لتحقيق الجودة، بسبب الحاجة الملحة إلى استخدام أساليب جديدة وفعالة لتقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية، حيث إن أهداف الجودة ستظل في سباق مع الزمن لا يتوقف، وبحاجة إلى إعادة ضبط متواصل بمستويات عالية، ومن هنا جاءت أهمية إدارة الجودة الشاملة (TQM) "Total Quality Management" التي أخذت طريقها إلى المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة والنامية المختلفة، نتيجة للنجاح الذي حققته في المؤسسات الصناعية والتجارية الكبرى التي تبنتها (Kanji, 1999, 129).

تعدُّ فلسفة إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة أخذت شكلاً أو نظاماً إدارياً شاملاً قائماً على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكر، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية ....وغيرها، بغية تحسين مكونات المؤسسة كلها وتطويرها، للحصول على أعلى جودة في مخرجاتها وبأقل تكلفة (الخطيب والخطيب، 2004، ص35).

ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة أسلوباً إدارياً يستند إلى مفهوم النظم، وينظر إلى المؤسسة نظرة شاملة لإحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها وذلك بتناول كل جزء داخل المؤسسة وتطويره بالشكل المطلوب للوصول إلى جودة أفضل، وزيادة فاعلية الأداء والإنتاج

مـن خـلال تطـوير النظـام القـائم وتحسـينه، وذلـك بمشـاركة العـاملين فـي المؤسسـة جميعهم بهـدف تحقيـق رغبـات العمـلاء ومتطلبـاتهم سـواء أكـانوا الـداخليين أم الخـارجيين (أبـو الهيجـاء، 2007، 26).

إن نجـاح أي محاولـة للارتقـاء بنوعيـة التعلـيم فـي ظـل المتغيـرات المتسـارعة التـي يشـهدها عالمنـا اليـوم فـي المجـالات كلهـا لا يعتمـد فقـط علـى برنـامج تطـويري، بـل لابـد مـن تجويـد الإدارة مسـبقاً، فـالتعليم الجيـد بحاجـة إلـى الإدارة الفعالـة التـي تعـد نقطـة الانطـلاق والبدايـة نحـو النجـاح لتحقيـق الجـودة والتميـز فـي أيـة مؤسسـة (المصـلح، 2002، 20-3). فـإدارة الجـودة الشـاملة تتطلـب أن تتصـف المؤسسـة الإداريـة بالفعاليـة، وتعـد الإدارة فـي المؤسسـة مـن أهـم عناصـر نجاحهـا، لـذلك مـن الضـروري اختيـار الإدارة الفعالـة التـي لـديها الـوعي الشـامل بأبعـاد إدارة الجـودة الشـاملة ومفاهيمهـا، والإلمـام بتقنيـات العصـر ونظـم المعلومـات والاتصـالات؛ القـادرة علـى تنميـة ثقافـة الجـودة، وغـرس مضـامينها لـدى العـاملين مـن أجـل تطـوير الأداء والخـدمات في الإدارات كلها لتحقيق الجودة على مستوى المؤسسة (Johnson, 1993, 41).

ويشـهد العـالم اليـوم تطـوراً معرفيـاً ومعلوماتيـاً متسـارعاً، حتـى صـار إيقـاع السـرعة والتغيـر السمة البـارزة لهـذا العصـر، لـذا لـم تعـد النظـرة إلـى التنميـة المهنيـة للمـدير حاليـاً نوعـاً مـن الترف كمـا كانـت فـي الماضـي، بـل صـارت جـزءاً مـن تنظـيم بنيـة التربيـة فـي معظـم دول العـالم المختلفـة، وحلقـة فـي برنـامج التعلـيم المسـتمر، كـي يكونـوا قـادرين علـى القيـام بـأدوار متباينـة عبـر التـاريخ الإنسـاني كلـه فـي تنشـئة الأجيـال الجديـدة وتـربيتهم؛ ممـا يسـهم فـي تطـوير المجتمـع وتحسينه.

وتمثـل التنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال أحـد المـداخل المهمـة لضـمان نجـاح تطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة واسـتمراريتها فـي المؤسسـة التعليميـة، حيـث أكـدت دراسـة اليونسـكو: "أهميـة تنميـة قـدرات الإدارات التعليميـة فـي المجـالات المعرفيـة والمتطلبـات الإداريـة الجديـدة، وتنميـة مهـارات الاتصـال، وفـرق العمـل التعـاوني مـن خـلال بـرامج تدريبيـة تسـاعد علـى تحقيـق ذلـك" (Unesco, 1994, 9).

ومـن ثـم فـإن اسـتمرار عمليـة التنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال يسـهم إسـهاماً مباشـراً فـي نشـر ثقافـة الجـودة الشـاملة بـين المـديرين، والعـاملين بالمؤسسـات التعليميـة، وأعضـاء المجتمـع العملـي المعنـي بالعمليـة التعليميـة؛ ممـا يـؤدي إلـى الارتقـاء بمسـتوى الأداء، وتجويـد المخرجـات التعليمية (Detter and Joho, 1997, 6).

وفـي الوقـت نفسـه يشـهد العـالم الكثيـر مـن التحـولات العالميـة المعاصـرة، التـي كـان لهـا الأثـر الكبيـر فـي مسـتوى العـاملين جميعهم فـي المؤسسـات التربويـة عامـةً، وفـي مسـتوى العـاملين لـدى مؤسسـات ريـاض الأطفـال خاصـةً، ومـنهم مـديرو ريـاض الأطفـال، لأنهـم قـادة يقـع علـى عـاتقهم توجيـه مؤسسـاتهم نحـو الأفضـل، ونحـو الجـودة فـي الأداء، وتحقيـق النتـائج المرجـوة فـي المخرجـات التعليميـة، وقـد تعـدَّدت هـذه التحـولات بـين تحـولات ثقافيـة وإداريـة وتقنيـة وتربويـة، وكلهـا أسـهمت فـي ضـرورة تحقيـق التميـز والجـودة والتحسـين والتطـوير المسـتمر فـي الكفايـات التعليميـة والتربويـة للعـاملين فـي مؤسسـات ريـاض الأطفـال، إذ إنـه صـار مـن الضـروري تحقيـق التنميـة المهنيـة المسـتدامة لهـم، التـي سـوف تسـاعدهم علـى اكتسـاب المهـارات المتعـدّدة التـي تمكّـنهم مـن ممارسـة أدوارهـم بفاعليـة. لـذا صـار التجديـد حتميـاً ولـيس خيـاراً تربويـاً لمواجهـة تلـك التحـديات مـن خـلال إحـداث تغييـرات فـي طريقـة التفكيـر ومنهجيـة التعامـل مـع الآخـر، والالتـزام بأسـاليب الـتعلُّم الـذاتي، والـتعلُّم المسـتمر مـدى الحيـاة، والعمـل علـى امـتلاك ثقافـة الجـودة الشاملة وتطبيق مبادئها.

وقـد أتاحـت إدارة الجـودة الشـاملة مجموعـة مـن الآليـات اللازمـة لتصـميم بـرامج التنميـة المهنيـة التـي تلبـي احتياجـات الأفـراد، والمؤسسـات التـي تقـوم بتـوظيفهم، فقـد أكـدت دراسـة مارنـك فرانسـيس (Marnik Francis, 1990) أهميـة التـدريب فـي موقـع العمـل، حيـث يتـوافر مـن خلالـه المـزج بـين الدراسـات النظريـة التـي تـم دراسـتها بالجامعـة مـع التطبيـق العملـي فـي بيئـة الروضـة، ممـا ينـتج عنهـا تغيـرات سـلوكية فـي الأنمـاط الإداريـة، وتتولـد لـديهم الدافعيـة نحـو تحسين العمل الإداري في البيئة التعليمية (Francis, 1997, 299).

وتركـز بـرامج التنميـة المهنيـة علـى تفعيـل الـدور القيـادي للمـدير الـذي يهـدف إلـى "تحسـين الأداء، وتنميـة المهـارات الإداريـة، والإشـرافية، ومهـارات إدارة الوقـت وتنظيمـه، وتأديـة المهـام بكفـاءة وفعاليـة، وكيفيـة التغلـب علـى المعوقـات والصـعوبات، وتغييـر بعـض العـادات والمعتقـدات، إضـافة إلـى تركيزهـا علـى إكسـاب القيـادات مهـارات اسـتخدام التقنيـات الحديثـة؛ لتلبيـة احتياجـات المسـتفيدين مـن خـلال تقـديم خـدمات عاليـة الجـودة" (عبـد المـنعم، 2000، 43)، الأمـر الـذي يجعـل مـن البحـث عـن أسـاليب حديثـة لتطـوير واقـع بـرامج التنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال قضـية تربويـة تسـتحق الدراسـة، حيـث تقـوم الدراسـة الحاليـة بتبنـي مـدخل إدارة الجـودة الشـاملة كأحـد المـداخل التـي يمكـن أن تسـاعد الجهـات المسـؤولة عـن ريـاض الأطفـال علـى إحـداث التطـوير والتجديـد التربـوي الـذي يتناسـب مـع متطلبـات العصـر، والاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال.

وتتألف الدراسة من ثمانية فصول هي:

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

الفصل الثاني: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

الفصل الثالث: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل الجودة الشاملة.

الفصل الرابع: التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسورية.

الفصل الخامس: منهج الدراسة وإجراءاتها وأدواتها.

الفصل السادس: نتائج الدراسة "عرض وتحليل وتفسير ومناقشة".

الفصل السابع: تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – دراسة ميدانية.

الفصل الثامن: نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهمية الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أسئلة الدراسة.

خامساً: فرضيات الدراسة.

سادساً: متغيرات الدراسة.

سابعاً: منهج الدراسة وخطواتها.

ثامناً: أدوات الدراسة.

تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينتها.

عاشراً: حدود الدراسة.

الحادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.

الثاني عشر: دراسات سابقة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة.

أكَّدت العديد من الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التربوية ومن ضمنها (مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، دمشق: 2009) أن مؤسسات رياض الأطفال في الدول العربية تحتاج إلى تطوير، وهذا التطوير لا يأتي دون الانفتاح على المجتمعات المتقدمة. ورغم أن المجتمعات المتقدمة لها مشكلاتها التربوية الخاصة بها، إلا أن دراسة نظمها التعليمية والتجارب الناجحة لها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تساعد على الإفادة من خبرات هذه المجتمعات في تطوير نظم التعليم المحلية؛ ومنها أساليب التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

وقد قامت منطقة ديترويت التعليمية في ولاية ميتشجان الأمريكية باعتماد فلسفة إدارة الجودة الشاملة " T.Q.M " منذ العام الدراسي 1990/1989 على نحو تجريبي في البداية، وبعد نجاح التجربة جرى تعميمها على الروضات والمدارس التي أبدت رغبتها واستعدادها للتحول إلى فلسفة إدارية جديدة؛ تحمل في آفاقها رؤى واعدة للنهوض بالعملية التعليمية (سليم، 2007، 177-178).

مما سبق يعد التعليم عامةً والتعليم في رياض الأطفال خاصةً أحد المجالات المثيرة للاهتمام بتطبيق نظام الجودة الشاملة في السنوات الأخيرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التعليم يعد مفتاح التقدم المستقبلي للدول، لما له من تأثير كبير في المستقبل الاقتصادي والاجتماعي والسياسي لأي أمة متطورة.

ورغم الجهود المبذولة في سبيل تحقيق التنمية المهنية المستدامة للعاملين في مجال التعليم، إلا أنَّ تحقيقها لدى المديرين لم يحظ بالاهتمام اللازم والقدر المناسب من المسؤولين في وزارة التربية، بوصفهم قادة تربويين، يقع على عاتقهم أداء المهام الكثيرة، التي لا بد أن يتم إنجازها بكفاءة وفاعلية وجودة عالية. فقد تبين من خلال رجوع الباحث للدراسات والأبحاث السابقة في هذا المجال ضعف الاهتمام الكافي بموضوع التنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال، فثمَّة قصور في جوانب متعدّدة في برامج التنمية المهنية للمديرين ذكرها علي (2009)؛ والزهراني (2012) حيث أكَّدتا أنَّ برامج التنمية المهنية تعاني جوانب قصور وضعف تجعلها غير قادرة على تطوير الأداء الإداري لمديري رياض الأطفال، وغير

قـادرة علـى تهيئـة هـذه الإدارات لممارسـة مهامهـا بكفـاءة وفاعليـة، وأكَّـدت دراسـة قنـاديلي (2012) أنَّ الاهتمـام كـان منصـباً علـى التنميـة المهنيـة للمعلمـين، ولكـن هـذا الاهتمـام أغفـل أنَّ المعلـم لا يمكـن أن يحقـق دوره بفاعليـة داخـل الروضـة دون وجـود مـدير مـاهر ذي كفـاءة عاليـة يُسـاعده علـى أداء هـذا الـدور. فالتنميـة المهنيـة للمـديرين هـي ضـرورة للعمليـة التعليميـة والتربويـة، ولا يُمكـن إغفالهـا وخاصـةً لمـديري مؤسسـات ريـاض الأطفـال، وذلـك لمسـاعدتهم علـى أداء أدوارهم المستقبلية التي فرضتها عليهم التغييرات السريعة المتلاحقة في البيئة المحيطة.

إنَّ التطـوّر الهائـل والمتسـارع يومـاً بعـد يـوم فـي مجـالات الحيـاة كلهـا، خاصـةً فـي المجـال التربـوي يتطلـب الدراسـة والتجديـد والتطـوير فـي أسـاليب التنميـة المهنيـة وطرائقهـا، وتحـديث المهـارات المهنيـة والشخصـية للمـدير، التـي تمكّنـه مـن مواكبـة التطـوّر والمسـتجدات العلميـة والتقنيـة، وكسـب ثقـة المسـؤولين الأعلـى منـه والعـاملين معـه، كـي يـؤثر إيجابـاً فـي عملـه ويبنـي جيلاً صالحاً متعلماً.

وقـد أكَّـدت بعـض الدراسـات الأجنبيـة أهميـة التنميـة المهنيـة للمـديرين؛ ومنهـا دراسـة **موليـك Mulec** (2006)، التـي أكـدت وجـود حاجـة ملحـة لعمليـة التنميـة المهنيـة للمـديرين، لمـا لهـا مـن دور فـي تطـوير أدائـه الإداري، وتحسـين قدرتـه علـى الاسـتخدام الأمثـل للتقنيـة الإداريـة فـى تطـوير العمـل الإداري، وأشـارت إلـى دور بـرامج التـدريب المسـتمرة فـى تحقيـق الإدارة التربويـة الفعالة، ومساعدة المديرين على مواكبة التغييرات الحادثة داخل الروضة وخارجها.

علـى الـرغم مـن التطـور الحاصـل فـي واقـع ريـاض الأطفـال فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية علـى المسـتوى الكمـي والكيفـي، ومجـال إعـداد العـاملين وتـدريبهم، وتطـور العمليـة التربويـة فيهـا عامـة، والإدارة التربويـة خاصـة غيـر أن هـذه المحـاولات لـم تـنجح فـي تحقيـق الأهـداف المأمولـة منهـا وخاصـة بالنسـبة إلـى البـرامج التدريبيـة المنفـذة لمـديري ريـاض الأطفـال، وقـد اتضـح ذلـك مـن نتـائج البحـوث والدراسـات السـابقة التـي تناولـت واقـع النظـام التعليمـي بعناصـره كلهـا، ومنهـا دراسـتان أساسـيتان (دراسـة: إبـراهيم الحسـين، 2003) و(دراسـة: ابتسـام ناصـيف، 2009) اللتـان أشـارتا إلـى أهميـة إقامـة دورات تدريبيـة فـي مجـال الإدارة الحديثـة وخاصـة فـي مجـال ريـاض الأطفـال. إضـافة إلـى وجـود ضـعف فـي جوانـب الإدارة التربويـة فـي مؤسسـات ريـاض الأطفـال، وافتقـار هـذه المؤسسـات إلـى المـديرين المـؤهلين تربويـاً وإداريـاً، والمعـدين أكاديميـاً فـي التخصـص التربـوي فـي مجـال الإدارة بريـاض الأطفـال، وغيـاب هـذه المؤسسـات التـي تعنـى بإعـداد مـديري ريـاض الأطفـال، وتـدريبهم علـى أسـاليب الإدارة الحديثـة والناجحـة التـي تتـرك أثارهـا الإيجابيـة فـي الطفـل والمعلمـين والروضـة، لـذا لابـد مـن توظيـف مـدخل إدارة الجـودة

الشـاملة مـن أجـل تلبيـة المتطلبـات اللازمـة لتطـوير واقـع التنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال فـي سـورية. وعلـى ذلـك فـإن الإجابـة عـن مشـكلة الدراسـة الحاليـة تتحـدد فـي السـؤال الرئيسـي الآتي:

. ما النموذج المقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1- تـأتي الدراسـة فـي وقـت تتجـه فيـه معظـم الـدول إلـى زيـادة عنايتهـا واهتمامهـا برياض الأطفـال وجوانب تربية الطفولة المبكرة المختلفة؛ ومنها التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

2- تنسـجم الدراسـة مـع توصـيات مـؤتمرات تطـوير التعلـيم فـي سـورية وندواتـه؛ مثـل نـدوة (ريـاض الأطفـال: واقـع وآفـاق، 2007) التـي أكـدت ضـرورة اعتمـاد معـايير الجـودة فـي تقيـيم أداء الإدارات تقييماً مستمراً، والإفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

3- الحاجـة إلـى نمـوذج مقتـرح للتنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال فـي ضـوء الإفـادة مـن الخبرات العالمية المتقدمة، ونتائج الدراسة الحالية وفق معايير الجودة الشاملة.

4- الحاجـة إلـى وضـع بـرامج متطـورة وحديثـة فـي التنميـة المهنيـة لمـديري ريـاض الأطفـال مـن خـلال الاطـلاع علـى المسـتجدات الدوليـة فـي هـذا المجـال، وخاصـة بعـد التوسـع الكمـي الكبير في مجال إحداث رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

2- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية.

3- تعرُّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في بريطانيا.

4- تعرُّف المعوقات التي تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

5- تقـديم نمـوذج مقتـرح للتنميـة المهنيـة لـدى مـديري ريـاض الأطفـال فـي الجمهوريـة العربيـة السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

رابعاً: أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية ؟
2- ما برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأميركية ؟
3- ما برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في بريطانيا؟
4- ما المعوقات التي تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؟
5- مـا النمـوذج المقتـرح لتطـوير واقـع التنميـة المهنيـة لـدى مـديري ريـاض الأطفـال فـي الجمهوريـة العربيـة السـورية فـي ضـوء مـدخل الجـودة الشـاملة والتجـربتين الأمريكيـة والبريطانية؟

خامساً: فرضيات الدراسة:

جرى اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة مقداره (0,05):

1 ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير تابعية الروضة.

2 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي.

3 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

4 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

5 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة.

سادساً: متغيرات الدراسة:

المتغيرات التصنيفية (المحكية):

- تابعية الروضة: (عامة، خاصة).
- المؤهل العلمي: (ثانوية، معهد، إجازة جامعية، دبلوم دراسات عليا فأعلى).
- الدورات التدريبية: (من 1- 3 دورات، من 4- 7 دورات، 8 دورات فأعلى).

- سنوات الخبرة: (دون 5 سنوات، من 5 إلى ما دون 10 سنوات، من 10 إلى ما دون 15 سنة، 15 سنة فما فوق).
- متغير المحافظة: (دمشق، حلب، طرطوس، حماة، القنيطرة).

سابعاً: منهج الدراسة وخطواتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي (المقارن)، إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2007، 74).

وقد سار الباحث وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد الإطار النظري للدراسة، الذي يتمحور حول برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق مدخل إدارة الجودة الشاملة، بغية جمع المعلومات التربوية الخالصة.
2. وصف الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية وتحليلها في ضوء معايير الجودة الشاملة وخبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.
3. تحليل نماذج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسورية والمقارنة بينها في مجال التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
4. تطبيق أسلوب دلفاي على عينة من المختصين في برامج التدريب وفي مجال رياض الأطفال في كلية التربية.
5. وتقديم نموذج مقترح للتنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية وفق مبادئ الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

مبررات اختيار دولتي المقارنة:

1. تعد تجربة بريطانيا في ضمان الجودة بالتعليم في رياض الأطفال تجربة جديرة بالدراسة، حيث يوجد في بريطانيا هيئة مسؤولة عن ضمان الجودة ويتحتم على كل روضة الخضوع لمعايير الجودة والنجاح فيها نجاحاً مستمراً، وتتجدد كل خمس سنوات.
2. يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية هيئة مسؤولة عن ضمان الجودة إضافة إلى وجود مستوى آخر لضمان تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية وهو تحقيق الجودة على

المستوى الإقليمي المحلي، فتوجد في كل ولاية هيئة حكومية لتقييم جودة المؤسسات التعليمية.

3. تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة في العالم حاولت تطبيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
4. يعدان الولايات المتحدة وبريطانيا من أكثر دول العالم تقدماً في مجال الإدارة والتنمية المهنية.
5. تعد بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية دولتان تفخران بجودة مؤسساتهما التعليمية، كما يُعدان نموذجاً يُحتذى به في العالم.

ثامناً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلته جرى تطبيق الأدوات الآتية:

1. بطاقة مقابلة مع عدد من خبراء التدريب والتنمية المهنية وعدد من مديري رياض الأطفال، وقد اشتملت على سؤالين اثنين فقط.
2. استبانة بهدف تشخيص واقع التنمية المهنية؛ وهي موجهة إلى مديري رياض الأطفال وقد تضمنت المحاور الآتية: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها، مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية، محتوى برامج التنمية المهنية، أساليب برامج التنمية المهنية، البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، معوقات برامج التنمية المهنية)، وبلغ عدد بنودها (134) بنداً.
3. استبانة تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – وفق أسلوب دلفاي– وقد تضمنت المعايير الآتية: (الإمكانيات الإدارية، والإمكانيات التّقنية، والإمكانيات المالية، والإمكانيات البشرية، والتّغذية الرّاجعة، والتّحسين المستمر)، وبلغ عدد بنودها (70) بنداً.

تاسعاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

- **المجتمع الأصلي للدراسة:** يتألف المجتمع الأصلي من:

أ- مديري رياض الأطفال جميعهم في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي (2013- 2014م)؛ البالغ عددهم (1435) مديراً ومديرة روضة حسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي (2013- 2014).

ب- خبـراء التـدريب والتنميـة المهنيـة بجامعـة دمشـق ووزارة التربيـة فـي الجمهوريـة العربيـة السورية، والبالغ عددهم (48) خبيراً.

- **عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة في الآتي:

أ- عينة أداة المقابلة:

1- مجموعـة مـن خبـراء التـدريب والتنميـة المهنيـة فـي وزارة التربيـة، حيـث اختيـر مـنهم (14) خبيراً.

2- مجموعـة مـن مـديري ريـاض الأطفـال، حيـث اختيـر مـنهم (16) مـديراً فـي مؤسسـات رياض الأطفال.

ب- عينة الاستبانة:

اختيـرت عينـة الدراسـة بعـد الرجـوع إلـى الخريطـة المدرسـية للمحافظـات التـي سُـحبت منهـا عينـة الدراسـة وهـي: (دمشـق، القنيطـرة، حلـب، طرطـوس، حمـاة)، حيـث قسـمها الباحـث إلـى أربـع منـاطق جغرافيـة، واختـار عـدداً مـن ريـاض الأطفـال عشـوائياً، بحيـث يكـون كـل مـدير أو مـديرة روضـة فـي كـل منطقـة مرشـحاً لتطبيـق الاسـتبانة عليـه، وعلـى ذلـك يُمكـن القـول: إن اختيـار عينـة الدراسـة تـمَّ بطريقـة طبقيـة (المنطقـة الجغرافيـة)، وبطريقـة عشـوائية (مـدير أو مـديرة الروضـة)، حيـث سـحبت العينـة بنسـبة مئويـة مقـدارها (44.98%) مـن المجتمـع الأصلي، وعلى ذلك فقد بلغ عددها (354) مديراً ومديرة.

ت- **عينة أسلوب دلفاي:** بلغ عددها (24) خبيراً من كلية التربية في جامعة دمشق.

عاشراً: حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** طُبّق الباحث أدوات الدراسة على عينة خبراء التدريب والتنمية المهنية في كلية التربية في جامعة دمشق، ومديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، وخبراء التدريب برياض الأطفال في وزارة التربية.
- **الحدود الزمانية:** طبق الباحث أدوات الدراسة في العام الدراسي (2013-2014م).
- **الحدود المكانية:** جرى التطبيق في كلية التربية (جامعة دمشق)، ومؤسسات رياض الأطفال (رياض الأطفال التابعة للقطاع العام، ورياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص) في المحافظات الآتية: (دمشق، وحلب، وطرطوس، وحماة، والقنيطرة)، ووزارة التربية.
- **الحدود العلمية (الموضوعية):** جرى دراسة واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال من خلال تطبيق استبانة تضمنت المحاور الآتية: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها، ومؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية، ومحتوى برامج التنمية المهنية، وأساليب برامج التنمية

المهنية، والبيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، ومعوقات برامج التنمية المهنية)، وقد طبق الباحث أسلوب دلفاي على عينة من خبراء التعليم من خلال استبانة تضمنت معايير الجودة الشاملة الآتية: (الإمكانيات الإدارية، والإمكانيات التّقنية، والإمكانيات المالية، والإمكانيات البشرية، والتّغذية الرّاجعة، والتّحسين المستمر).

الحادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية:

1. النموذج المقترح (A Suggested Model):

هو برنامج مقترح قائم على تحديد المعلومات والمهارات اللازمة في تخصص ما، التي ينبغي امتلاكها لممارسة هذا التخصص، حيث يعدّ البرنامج في ضوئها مشتملاً على أهدافه، ومحتواه، وأساليب تدريسه، والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة له (ساري، 2005، 5).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة من المعارف والمعلومات النظرية المتعلقة بأساليب التنمية المهنية المناسبة لمديري رياض الأطفال، ومجموعة من الإجراءات العملية المتعلقة بتلك المهارات التي ثبت احتياج المديرين إلى التدرب عليها، وتؤلف بمجملها برنامجاً متكاملاً له أهداف ومحتوى وأساليب تدريس وأنشطة وتقويم، وقد نظم في مجموعة موديلات تعليمية.

2. التنمية المهنية (Professional Development):

هو كل ما يقدم لدعم المهارات والمعارف الضرورية بطريقة فردية أو اجتماعية لتزويد العاملين بالقدرات اللازمة لإنجاز أعمالهم الحالية، حيث تتم عملية التدريب في أثناء مزاولتهم وظائفهم الاعتيادية، إضافة إلى إكساب العاملين المهارات، أو صقل مهاراتهم الأساسية ليصلوا إلى المستوى اللازم لإنجاز وظائفهم الجديدة في أثناء الخدمة (عبد العليم، 2008، 11).

ويعرفها الباحث نظرياً بأنها: عملية مؤسسية منظمة ومستمرة لتحسين قدرات الأفراد المعرفية والمهارية والإدارية والفنية، وإحداث تغييرات إيجابية في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، وتطوير ثقافة العمل من أجل تحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية.

3. رياض الأطفال (Kindergarten):

هي مؤسسات تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار؛ الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية

وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً من خلال اللعب المنظم (شحاتة والنجار، 2003، 192).

4. مدير الروضة (Headmaster of the Kindergarten):

هو القائد، والمخطط، والمنظم، والموجه، والمشرف على إدارة نشاطات الروضة اليومية؛ بما فيها تنظيم نشاطات الأطفال التفاعلية مع المعلمين، وتنظيم البرامج الاجتماعية، والترفيهية، وتطوير التعامل مع المجتمع المحلي (Jey, 2000, 2).

5. إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management):

يعرفها جابلونسكي (Jablonski) بأنها: استخدام فرق العمل استخداماً تعاونياً لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات للعاملين كافة في المنظمة لتحسين الإنتاجية والجودة تحسيناً مستمراً (عليمات، 2004، 18).

أما روبرت بنهرد (Robert Benhard): فقد عرف إدارة الجودة الشاملة بأنها: خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين تضافراً متميزاً لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في المراحل الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت ممكن (الترتوري وجويحان، 2006، 31).

ويعرف تيلور وهيل (Taylar & Hill) إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها: العملية الإدارية التي تسعى إلى إرضاء العميل، والتحسين المستمر للعمليات، ومعرفة متطلبات العميل الآتية والمستقبلية وتحقيقها لإرضاء العملاء جميعهم في النظام التعليمي، سواء أكانوا زبائن داخليين مثل الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، أم خارجيين مثل أولياء الأمور والمؤسسات التي سيعمل بها الخريجون فيما بعد (أبو دية وآخرون، 2005، 28).

ويعد تعريف ديمنج (Deeming) من أكثر التعاريف رواجاً لإدارة الجودة الشاملة إذ عرفها بأنها: "عبارة عن فلسفة إدارية مبنية على أساس إرضاء العميل وتحقيق احتياجاته وتوقعاته حاضراً أو مستقبلاً" (أبو الهيجاء، 2007، 25).

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها:

الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق الاستبانة وفق أسلوب دلفاي، وقد تضمنت المعايير الآتية: (الإمكانيات الإدارية، والإمكانيات التّقنية، والإمكانيات المالية، والإمكانيات البشرية، والتّغذية الرّاجعة، والتّحسين المستمر).

الثاني عشر: دراسات سابقة:

. تمهيد:

يزخر الأدب التربوي بدراسات كثيرة التي تناولت التنمية المهنية للمديرين في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي من جوانب متعددة، سواءً أكان فيما يتعلق بمجالاتها أم معوقاتها أم برامجها ...وغيرها؛ التي تعد رافداً مهماً لهذه الدراسة. وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالتنمية المهنية لمديري المدارس في عصرنا الحالي وظهور التجارب والنماذج المتعددة التي تستهدف النهوض بها، وكثرة الدراسات التي أجريت حولها، إلا أنَّ الباحث من خلال بحثه وتقصيه لم يتوصل إلى دراسات استهدفت التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء إدارة الجودة الشاملة، أو دراسات اهتمت بالمجالين معاً.

وقد عمل الباحث على تقصي الدراسات التي أجريت حول واقع التنمية المهنية للمديرين من ناحية، والجودة الشاملة لبرامج التنمية المهنية في مؤسسات التدريب من ناحية أخرى، وقد توصل إلى مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تثري الخلفية النظرية لهذه الدراسة، وتُسهم في بناء تصور مستقبلي مقترح للتنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة وتجارب بعض الدول المتقدمة. وقد حرص الباحث على تصنيف هذه الدراسات وعرضها ضمن محورين هما على النحو الآتي:

. المحور الأول: (دراسات خاصة بواقع التنمية المهنية).

. المحور الثاني: (الدراسات الخاصة ببرامج التنمية المهنية وفق مدخل الجودة الشاملة).

ثم يأتي بعد ذلك العقيب على الدراسات السابقة.

المحور الأول: (دراسات خاصة بواقع التنمية المهنية):

أ. دراسات عربية:

. دراسة مصطفى (2002)، مصر: بعنوان: (التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية).

هدفت الدراسة إلى تعرف الأدوار المستقبلية لمديري المدارس. وتعرف أسس التنمية المهنية ومتطلباتها وأساليبها. والوقوف على واقع التنمية المهنية للتوصل إلى آلية مقترحة بشأن إمكانية تحقيق التنمية المهنية لمديري المدارس في ضوء أدوارهم المستقبلية. وبلغت عينة الدراسة (146) مديراً من مديري التعليم الأساسي في القاهرة. جرى تطبيق أداة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج

كان أهمها ما يأتي: الإعداد لبرامج التنمية المهنية لمديري المدارس ضعيف، ولا يستند إلى أسس محددة. إن القيام بتنمية المديرين يعترضه عوائق متعددة. إن التنمية المهنية تساعد المديرين على القيام بأدوارهم المستقبلية.

. دراسة الحربي (2007)، السعودية: بعنوان: (التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلية).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على التحولات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على تطوير الأداء القيادي لقادة مدرسة المستقبل، والتعرف إلى الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة التربوية المستقبلية، والوصول إلى تصور مستقبلي يمكن من خلاله تفعيل التنمية المهنية لإعداد القيادات التربوية لمدرسة المستقبل. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استعان بأسلوب (دلفاي). تألفت عينة الدراسة من (635) مديراً من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية العامة على مستوى التعليم العام بوزارة التربية والتعليم بدول الخليج العربي. استخدم الباحث استبانة التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل في ضوء القيادة التحويلية. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها ما يأتي: اهتمام الإدارة العليا بوزارة التربية والتعليم بمستوى القيادات التربوية، وأنَّ فعالية القيادة تتطلب الإعداد والتأهيل الجيد قبل شغل الدور القيادي، ووجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم وبعض المؤسسات في مجال التدريب للقيادات التربوية.

. دراسة علي (2009)، سورية: بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية على رياض أطفال مدينة اللاذقية").

هدفت الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية، وترتيب هذه الاحتياجات حسب درجة الأهمية كما تراها المديرات، والتعرف إلى احتياجاتهن التدريبية كما يراها الموجهون التربويون، إضافة إلى الكشف عن مدى اختلاف الاحتياجات اللازمة لمديرات رياض الأطفال باختلاف متغيرات الدراسة وهي: (المستوى التعليمي، والمؤهل التربوي، وعدد سنوات الخبرة في إدارة مؤسسات رياض الأطفال، وتابعية الروضة، والدورات التدريبية). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (62) مديرة من مديرات رياض الأطفال في مدينة اللاذقية. استخدمت الباحثة بطاقة مقابلة لمديرات رياض الأطفال، واستبانة مؤلفة من (60) فقرة؛ تضمنت أربعة مجالات هي: (مجال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقويم). خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظرهن على النحو الآتي: أولاً (التدريب على كيفية مشاركة الأهل في عملية التقويم بالروضة)، وفي المرتبة الثانية (الإلمام بمهارة التخطيط لتفعيل مشاركة الأهل في وضع الخطة)، وفي المرتبة الثالثة (توجيه المعلمات لتنمية المهارات

الإبداعية لدى الأطفال)، وفي المرتبة الرابعة (الإلمام بوضع الخطة الفصلية والشهرية والأسبوعية للروضة)، وخامساً (الإلمام بأساليب تقويم مدى تحقق أهداف الروضة). وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير المؤهل التربوي ومتغير تابعية الروضة. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير سنوات الخبرة لصالح المديرات اللواتي لديهن سنوات خبرة أكثر. ووجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير الدورات التدريبية لصالح المديرات اللواتي تلقين دورات تدريبية.

. دراسة ناصيف (2009)، سورية: بعنوان: (نظام مقترح لتطوير إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا والأردن، دراسة مقارنة).

هدفت الدراسة إلى تعرف نظام إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة من حيث النشأة والتطور. وتعرف واقع إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في سورية. وتعرف واقع إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا والأردن. وتعرف التحليل المقارن لنظام إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في خبرات كل من الولايات المتحدة وإنكلترا والأردن. ووضع نظام مقترح لإدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا والأردن. استخدمت الدراسة المنهج المقارن وذلك من خلال الخطوات الإجرائية المتبعة في أسلوب تحليل النظم. اعتمدت الدراسة الأدوات الآتية: بطاقة مقابلة مع الخبراء الاختصاصيين في مجال التربية ما قبل المدرسة في وزارة التربية. استبانة موجهة إلى عينة من مديري مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال. استبانة موجهة إلى عينة من معلمي مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال. استبانة موجهة إلى الخبراء الاختصاصيين في مجال التربية ما قبل المدرسة في وزارة التربية. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يتميز نظام إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في سورية بإيجابيات متعددة؛ منها الآتي: اهتمام وزارة التربية بتحسين الإدارة في مؤسسات التربية ما قبل المدرسة، التعاون مع المنظمات الدولية؛ مثل: اليونيسف واليونسكو. وجود مجموعة من السلبيات في إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة منها الآتي: ضعف تمويل الحكومة لمؤسسات التربية (ما قبل المدرسة). غياب التنسيق بين الإدارات المركزية والإدارات التنفيذية. توصلت الدراسة إلى بديل مقترح لنظام إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في سورية.

. دراسة الحميدي (2010)، السعودية:

بعنوان: (إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني "دراسة تقويمية").

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس من ناحية المهارات (الفنية، والسلوكية، والتخطيطية). وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس تجاه إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني من ناحية المهارات (الفنية، والسلوكية، والتخطيطية). وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الآتية: (الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية). وتعرف إلى أبرز المعوقات التي تحد من إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس. استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التحليلي المقارن. تألفت عينة الدراسة من (9) مشرفي إدارة مدرسية، و(89) مدير مدرسة بمحافظة الطائف. استخدم الباحث استبانة مقسمة إلى ثلاثة محاور؛ هي: (المهارات الفنية، والمهارات السلوكية، والمهارات التخطيطية)، وتضم (60) فقرة. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها ما يأتي: يُسهم البرنامج إسهاماً عالياً في الأداء المهني لوكيل المدرسة من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجموعتي الدراسة (مدير، ومشرف) حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني لصالح استجابات المديرين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الفئة الحاصلة على الدبلوم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني وفق متغير سنوات الخبرة لصالح الفئة ذات الخبرة من (10 – إلى أقل من 15) سنة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني وفق متغير الدورات التدريبية لصالح الفئة التي لم تحصل على أية دورة تدريبية.

. دراسة صالحة (2010)، فلسطين: بعنوان: (دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث تعزى إلى متغيرات الدراسة الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص الأكاديمي). تعرف سبل تفعيل دور مركز التطوير التربوي في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس التابعة لوكالة الغوث. استخدم المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (221) مدير مدرسة. صمم الباحث استبانة تألفت من (50) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، والاتصال، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والرقابة والتقويم). خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: يقوم مركز التطوير التربوي بممارسة دوره بدرجة كبيرة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس تعزى إلى متغيرات الدراسة الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح أفراد العينة الأكثر خدمة.

. دراسة شبيب (2011)، مصر: بعنوان: (التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر وبعض الدول الأخرى "دراسة مقارنة").

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، وتحليل واقع التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن. تألفت عينة الدراسة من (186) إدارية نسائية في المدارس الثانوية العامة في القاهرة. استخدمت الباحثة أداة الاستبانة. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: ظهور مداخل للتنمية المهنية المعاصر أكثر مناسبة وتلبية لمتطلبات القيادات الإدارية النسائية، ومن أبرز تلك المداخل مدخل التدريب الإداري ببرامجه الثلاثة المتمثلة في: برامج التدريب الإداري المخصصة للنساء، وبرامج التدريب الإداري للنوعين، وبرامج التدريب التوجيهية. ابتعاد الجهات المختصة بالتنمية المهنية للعاملين بالتعليم المصري عن تبني المداخل المناسبة لتلبية الاحتياجات الفعلية للعاملات بالحقل التعليمي.

. دراسة غبور (2011)، سورية:

بعنوان: (أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية "دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق").

هدفت الدراسة إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي في الجمهورية العربية السورية، والتعرف إلى البرامج المقدمة في هذا المجال وأثرها في ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته. تألفت عينة الدراسة من مديري المدارس ومعاونيهم جميعهم، ومن خمسة مدرسين من كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق لعام الدراسي 2009 . 2010م، إذ بلغ عدد المديرين (74) مديراً ومديرة، وبلغ عدد المعاونين (74) معاوناً ومعاونة أيضاً، أما عدد المدرسين فقد كان (370) مدرساً ومدرسةً. استخدم الباحث استبانة تتضمن محورين أساسيين هما: المحور الأول: محور الأدوار الإدارية، ويندرج تحته ستة محاور فرعية هي: (الشؤون المالية، واللوائح الإدارية والبلاغات، والسجلات والضبوط، وشؤون الطلاب، وشؤون العاملين، والبناء المدرسي)، والمحور الثاني: محور الأدوار الفنية، ويندرج تحته ستة محاور فرعية هي: (الطلاب، والتوجيه، والمنهج، والوسائل التعليمية، والامتحانات والاختبارات، والمدرسين وسير العمل)، وقد خصص الباحث لكل محور من المحاور الفرعية عدداً من البنود حول درجة ممارسة المدير لأدواره الإدارية والفنية على أرض الواقع (عالية، ومتوسطة، وضعيفة، ومعدومة). خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية وعدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارستهم لأدوارهم الإدارية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارسة أدوارهم الإدارية وفق متغير جنس المدير، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين حول ممارسة أدوارهم الإدارية وفق متغير (المؤهل العلمي) في شؤون العاملين فقط، إلا أنها لم تكن جوهرية حسب ما تبين من جدول اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين وإجابات المديرين حول ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية وأدوارهم الفنية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين في ممارسة أدوارهم الفنية وفق متغير سنوات الخبرة في بعدي التوجيه والوسائل لصالح المستوى من (5–9) سنوات، ولم تكن الفروق جوهرية في بعد الامتحانات على الحد الذي يظهره اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المديرين في ممارسة أدوارهم الفنية وفق متغير المؤهل العلمي في بعدي المنهج والامتحانات، إذ كانت الفروق بين متوسطات درجات الماجستير والمعهد لصالح المعهد، وكانت الفروق بين متوسطات الماجستير والإجازة لصالح الإجازة.

. دراسة الزهراني (2012)، السعودية: بعنوان: (الكفايات الإدارية لدى مشرفات ومديرات ومعلمات رياض الأطفال (الحكومية– الأهلية) بمكة المكرمة).

هدفت الدراسة إلى تعرف بعض الكفايات الإدارية لدى مشرفات رياض الأطفال وإداريات ومعلماتها في المؤسسات الحكومية والأهلية، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر الكفايات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والمهارات المعرفية واتخاذ القرار، والإشراف، والاتصال) لدى مشرفات رياض الأطفال وإداريات ومعلماتها وفق المتغيرات الآتية: (المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع القطاع). استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي. تألفت عينة الدراسة من (300) مشرفة ومديرة ومعلمة رياض أطفال بمدينة مكة المكرمة. قامت الباحثة بتصميم استبانة تضم خمسة مجالات. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: توافر الكفايات اللازمة لمنسوبات إدارة رياض الأطفال في المجالات سالفة الذكر. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي لصالح المشرفات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغيري سنوات الخبرة ونوع القطاع.

. دراسة السريحي (2012)، السعودية:

بعنوان: (درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات تقدير الصعوبات التي تحد من التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية تعزى إلى متغير الخبرة والمؤهل العلمي، وتعرف الفروق حول توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. تألفت عينة الدراسة من (200) مدير اختيروا بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. تألفت أداة الدراسة من (58) فقرة، وزعت على ثلاثة محاور هي: (آليات التنمية المهنية، والصعوبات التي تواجه آليات التنمية المهنية، والحلول المقترحة لمواجهة مشكلات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية). خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنَّ أكثر الآليات التي تتعلق بالتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية كانت محصورة في إدارة فريق العمل ثم الاتصال والتواصل ثم التدريب والتطوير المستمر. إنَّ مستوى وجود الصعوبات التي تواجه آليات التنمية المهنية المستدامة

من وجهة نظر المديرين كانت بدرجة متوسطة باستثناء عدم توافر الموارد اللازمة لتنفيذ التنمية المهنية وعدم توافر الوقت اللازم لجعل التنمية المهنية جزءاً من الحياة اليومية لتحقيق النمو المهني المستمر. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة حول توافر آليات التنمية المهنية المستدامة ككل وفق متغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

. دراسة قناديلي (2012)، السعودية: بعنوان: (تطوير أداء مديرات مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية والتعليمية).

هدفت الدراسة إلى تعرف الأساليب التي تؤدي إلى تطوير أداء مديرات مدارس رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية والتعليمية بمدينة جدة كمرحلة نموذجية، ومن ثم تطبيقه على مديرات رياض الأطفال بالمملكة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (650) روضة في جدة. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وقد تضمنت (32) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: المهارات الإدارية، والمهارات التربوية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها ما يأتي: إنَّ ممارسة مديرة الروضة للمهارات الإدارية كانت ضعيفة. جاء محور: (المهارات التربوية) في المرتبة الأولى، ثم جاء المحور الأول: (المهارات الإدارية) في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاء محور: (المهارات الفنية)، وأخيراً جاء في المحور الرابع: محور (المهارات الإنسانية). وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل التربوي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير مبنى الروضة ومتغير سنوات الخبرة.

. دراسة محمد (2012)، مصر: بعنوان: (تصور مقترح لنظم اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء خبرات بعض الدول).

هدفت الدراسة إلى تعرف نظم اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتعرف إلى الخبرات العالمية في مجال اعتماد برامج التنمية المهنية. الكشف عن واقع اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر. ومحاولة الوقوف على ملامح التصور المقترح في مجال اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين. تألفت عينة الدراسة من (238) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي. استخدمت الباحثة أداة الاستبانة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنَّ عملية اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين ذات تأثير بالغ الأهمية في تحسين جودة برامج التنمية المهنية التي تقدم إلى المعلمين، وتُساعد على تطوير أدائهم. ينبغي أن تعتمد برامج التنمية المهنية من هيئات متخصصة. تركز معايير برامج التنمية المهنية في مصر تركيزاً كبيراً على المعلم، وتهمل جزءاً كبيراً من برامج التنمية المهنية هو المراحل المختلفة

للبرنامج التي لا بد أن يكون هناك معايير ضابطة لها. تعدد الجهات التي تقدم برامج التنمية المهنية إلى المعلمين، ولهذا تأثير إيجابي يتمثل في تنوع الرؤى والأفكار والمساعدة على الابتكار، ومن ناحية له تأثير سلبي يتمثل في تضارب الاختصاصات والصراع في أحيان كثيرة، وعلى رأسها الإدارة المركزية للتدريب بالقاهرة، وفروعها في المحافظات المصرية كلها. ضعف مستوى التخطيط لبرامج التنمية المهنية، نتيجة عدم توافر البيانات والمعلومات لها التي يحتاج إليها مخططو البرامج المهنية. عدم مشاركة المعلمين في تخطيط برامج التنمية المهنية التي تقدم إليهم.

. دراسة المطلق (2014)، السعودية: بعنوان: (دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل، فيما يتعلق بالمجالات التالية: (القيادة التشاركية، الاتثال والتواصل، اتخاذ القرار، التدريب والتطوير، بناء فرق العمل). تألفت عينة الدراسة من (198) مديراً من مديري مدارس التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمدينة حائل. قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على (5) مجالات لقياس دور مشرفي التربية الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس، ومجال لقياس المعوقات التنظيمية التي تواجه مشرفو الإدارة المدرسية، حيث تكوَّن من (12) فقرة. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن درجة تقدير دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس من وجهة نظر المديرين قد جاءت بدرجة تقدير (متوسطة) للأداة ككل. حصل المجال (اتخاذ القرارات) على المرتبة الأولى، ثم جاء المجال (الاتصال والتواصل) بالمرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة مجال (التدريب والتطوير)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (بناء فرق العمل)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال (القيادة التشاركية). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة) تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، على جميع المجالات وعلى الأداة ككل. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة) تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية). وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول (دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة) تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية) على مجال (القيادة التشاركية)، حيث كانت لصالح مستوى (المرحلة الثانوية). إن (المعوقات التنظيمية التي تواجه مشرفو الإدارة المدرسية) قد جاءت بدرجة تقدير (عالية) للمجال ككل، وكان أبرز المعوقات: (عدم توافر استراتيجية متكاملة تُعنى بعملية التنمية المهنية المستدامة للمديرين).

ب. دراسات أجنبية:

. دراسة مونيكا مان Monica mann (1998): بعنوان:

(Professional Development for Educational Leaders).

(التنمية المهنية للقادة التربويين).

هدفت الدراسة إلى معرفة الحاجة إلى برامج التنمية المهنية لمديري المدارس ومساعديهم. إيفادهم لتلقي برامج تدريبية بمركز التدريب بالمنطقة التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كان أهمها ما يأتي: إن تحقيق التنمية المهنية الفعالة يتطلب إجراء تغيير في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، وتزويدها بمؤشرات لقياس الأداء، والمخرجات التعليمية. إن التنمية المهنية للمديرين تؤدي إلى حدوث تغيير على المستوى المدرسي. إن المدراء يتعلمون بحكم تجاربهم اليومية، وبالتدريب والممارسة، والتأملات، وطرح التساؤلات. إن سرعة تدفق المعلومات تؤدي إلى تفعيل برامج التنمية المهنية للقيادات التربوية.

. دراسة بوليت Polite (2000)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

An Effective Professional Development Police for Urban Principals: Reflective Thinking into Practice.

(سياسة فاعلة لتطوير مديري المدارس المدنية مهنياً: التفكير التأملي في أثناء العمل).

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج تنمية مديري المدارس المدنية مهنياً، الذي أشرفت عليه مؤسسة (كلارك) بتوجيه من المؤسسة الوطنية لمديري المدارس. استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (19) مديراً من مديري المدارس المدنية في مقاطعة جيفرسون بولاية (كينتاكي)، الذين شاركوا في البرنامج التدريبي للعام الدراسي 1999/1998م، حيث طلب من كل مدير أن يحدد ممارسة إدارية، أو ممارسة قيادية، لتكون هدفاً للتفكير التأملي والتغيير الإيجابي. استخدم في الدراسة المقابلة الشخصية كأداة للدراسة. خلصت الدراسة إلى أنَّ مديري المدارس الذين شاركوا في البرنامج أجمعوا على أنهم استفادوا كثيراً في مجال الممارسات التأملية.

. دراسة لاين laine (2000): بعنوان:

(Professional development in education and the private sector, following the leaders).

(التنمية المهنية في قطاع التعليم الخاص ومتابعة القادة).

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التنمية المهنية للمدربين في قطاع التعليم الخاص. والتعرف إلى تأثيرها في ثقافة العمل، ومدى إسهامها في تطور التعليم، وتقبل البيئة للتطوير. استخدمت الدراسة أسلوب المقارنة. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كان أهمها ما يأتي: إن فعالية التنمية المهنية تتطلب دعم المسؤولين واقتناعهم بأهميتها. إن برامج التنمية المهنية للقادة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة. إن تفعيل دور القيادة يتطلب التنمية المهنية، وربطها بأهداف المؤسسة.

. دراسة لودر Lauder (2000)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

The New Look in Principals, Preparation Programs.

(برامج إعداد مديري المدارس، رؤية معاصرة).

هدفت الدراسة إلى تحديث برامج التنمية المهنية لإعداد مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان من المقرر عام (2000) إحالة أكثر من ربع مديري المدارس إلى التقاعد، ولا يوجد على قائمة الاحتياط بديلاً مؤهلاً يأخذ مكانهم بسبب عزوف المعلمين وعدم رغبتهم في الاستزادة العلمية والحصول على التأهيل الإداري لمنصب مدير المدرسة، مما جعل من الضرورة تطوير برامج إعداد مديري المدارس وتنميتها وتحديثها؛ التي رأت الباحثة أنها تُسهم في اصلاح برامج التدريب. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تأكيد فعالية للمتدربين وكفايتهم. التركيز على مهارات المتدربين وتطويرها وصقلها من خلال المحاكاة. اختيار المنهج القائم على تحديد احتياجات المتدربين. المراجعة المستمرة لتحديث برامج التنمية المهنية في ضوء آراء المتدربين. تبني معايير واضحة قائمة على مجالات الأداء الآتية: (مجال الوظيفة، ومجال البرنامج، ومجال الشخصية، ومجال المؤسسة). ينبغي أن تتضمن شروط الترشيح لمنصب مدير المدرسة مهارات التخطيط والقيادة وتحليل القدرة على الإدارة في بيئة العمل بالمدرسة.

. دراسة بيتر Peter (2001)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities.

(تنمية مديري المدارس مهنياً: الابتكارات والفرص المتاحة).

تعاني مدارس الولايات المتحدة نقصاً في مديري المدارس المدربين، مما دفع عدداً غير قليل من المؤسسات والمقاطعات التعليمية إلى إعداد برامج لتدريب مديري المدارس وتنفيذها في أثناء الخدمة، وهدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مجموعة من هذه البرامج والمقارنة بينها، بمناطق مختلفة في الولايات المتحدة وهذه البرامج هي على النحو الآتي: البرنامج المشترك بين مؤسسة غين والمنطقة التعليمية في مقاطعة جيفرسون بولاية كينتاكي، حيث ركز البرنامج على مجموعة من القضايا الحديثة مثل:

الإصلاح المبني على المعايير، وتطبيقها على القيادة المدرسية. برنامج تنمية مديري المدارس مهنياً الذي تقدمه أكاديمية مايرسون بولاية أوهايو، الذي ركز على دور مدير المدرسة في تحقيق رسالة المدرسة، وبناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي. برنامج التعلم عن بعد" متطلبات القائد "الذي يبث عبر التلفاز، والذي يزود مديري المدارس بالمعارف والمهارات اللازمة لهم لقيادة مدارسهم، ويركز على الرؤية والمساءلة تركيزاً خاصاً. برنامج تطوير مديري المدارس الجدد الذي تنفذه أكاديمية القيادة المدرسية بولاية أوهايو، حيث يقدم البرنامج حقيبة تعليمية تستند إلى المعايير الوطنية. البرنامج المقدم من أكاديمية مديري المدارس بولاية هارفارد عنوانه: "فن وحرفة الإدارة المدرسية"؛ الذي يركز على قضايا حديثة؛ مثل: بناء رؤية للمدرسة وقيادتها نحو التميز. برنامج تنمية القيادات التربوية التي تقدمه أكاديمية القيادة المدرسية بولاية كاليفورنيا، وهو برنامج يركز على الممارسات الجيدة في المدرسة. خلصت الدراسة إلى وجود اختلافات في أثر هذه البرامج في إكساب مديري المدارس مهارات إدارية وفنية. وينبغي بناء برامج تدريبية لمديري المدارس تركز على قيادة المدرسة من أجل جودة أعلى للتعليم، بحيث يتم تحقيق جودة التعليم للطلبة جميعهم.

. دراسة درش Daresh (2001)، بريطانيا: بعنوان:

(Pulse And Minuses of British Head teacher Reform: Toward a Vision of Instructional Leadership).

(مزايا عمليات الإصلاح وعيوبها لدى مديري المدارس البريطانية، والتوجه نحو رؤى جديدة للقيادة التربوية).

هدفت الدراسة إلى تعرف الدور الأمثل لمديري المدارس البريطانية، وكيفية تحقيق الاستغلال الأمثل للبيئة المدرسية في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. استخدم الباحث بطاقة تحليل لنشاطات مديري المدارس وكفاءاتهم، وقد انطلقت من الواقع الميداني. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تعاون المجتمع المحلي مع مديري المدارس. يستغل مديري المدارس الإمكانيات المتاحة بدرجة متوسطة. نقص في كفاءة المرشحين لشغل مناصب قيادية. عدم الاهتمام بوضع خطط للإصلاح التربوي من أجل رفع الكفاءة الإدارية لمديري المدارس. ينبغي تزويد المديرين ببرامج مهنية جديدة تساعدهم على تطوير الإدارة المدرسية.

. دراسة بروس Bruce (2002)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

Principal leadership for professional development to build school capacity.

(تنمية المدير مهنياً لرفع سوية المدرسة).

هدفت الدراسة إلى تعرف أية الطرائق الأفضل لتطوير المديرين مهنياً. طبقت أداة الاستبانة. وتألفت من عينة من مديري المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه يمكن رفع مستوى المديرين مهنياً من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وكذلك بناء الأسس التي تعزز قدرات المعلمين، وبينت النتائج أيضاً أنه على المديرين الجدد أن يكونوا مدركين للعادات والقيم الموجودة.

. دراسة نل Neil (2008)، أستراليا: بعنوان:

The use of cases in the leadership development of principals: A recent initiative in one large education system in Australia.

(استخدام دراسة الحالة في تطوير قيادة المديرين: مبادرة حديثة في أحد الأنظمة التعليمية الكبيرة في أستراليا).

هدفت هذه الدراسة إلى توثيق التطوير، واستخدام دراسة الحالات في أحد الأنظمة التعليمية الكبرى في أستراليا، وهدفت إلى تعميق الفهم حول جملة أطلقت مؤخراً متعلقة بالقيادة وهي: (أمور قيادية). استخدمت الاستبانة، وبطاقة دراسة الحالة. عينة من المديرين العاملين في إدارة التربية. ومن أهم نتائج الدراسة: أثبتت هذه الأساليب بعد التعامل مع المديرين في ورشات عمل وتدريبهم على أساليب جديدة لتطوير قدراتهم المهنية ومن خلال المتابعة الميدانية؛ فاعليتها في تطوير المديرين مهنياً وتقديم الدعم لهم في الأمور القيادية.

. دراسة موري Mori (2010)، إيطاليا: بعنوان:

Evaluation of school leadership from the perspective of improving the performance of school.

(تقييم أداء القيادة المدرسية من منظور تحسين أداء المدرسة).

هدفت الدراسة إلى تأكيد أهمية القيادة في الإصلاحات المدرسية وتطويرها، وأنَّ الاستقلال القيادي أحد أهم العناصر التي تعزز دور الإدارة في تحسين كفاءة التعليم، وأنَّ تقييم أداء المديرين وقياسه يعد وظيفة جوهرية في تحقيق الفعالية التنظيمية والجودة في المدارس، وأنَّ أبعاد بحث تحليلات الأداء قد تمَّ تقييمها في سياقات وأدوات محددة للتقييم، حيث ستقدم هذه الدراسة مساهمة في تحديد الفروق ضمن نماذج التقييم بغية تطوير بعض العمليات المقترحة والأدوات الجديدة من أجل نموذج "التقييم للقيادة المدرسية الجديدة" في إيطاليا. من أهم نتائج الدراسة: أنَّ تحديد أداء البعد المذكور أعلاه سيؤدي إلى تطوير الإطار الخاص بالعوامل المحددة لأداء القيادة المدرسية داخل المدارس، وهذا يمكن أن يكون مفيداً أيضاً لاعتماد برامج تحسين الأداء في إيطاليا.

. دراسة اواه AWUAH (2011)، غانا: بعنوان:

Supervision of Instruction in Public Primary Schools in Ghana: Teachers' and Headteachers' Perspectives.

(الممارسات الإشرافية التعليمية في المدارس الابتدائية الحكومية كما يُدركها مديرو المدارس والمعلمون في غانا).

هدفت الدراسة إلى تحديد الممارسات الإشرافية من قبل قادة المدارس التي تؤدي إلى تطوير عمليات التعليم والتعلُّم من خلال تزويد المعلمين بالدعم المستمر والتوجيه بعد اخضاع المعلمين في برامج التدريب، حيث أكدت الدراسات البحثية السابقة على انخفاض مستوى فعالية العملية الإشرافية في المدارس الابتدائية العامة الغاني، مما دفع بالباحث الى تحديد أفضل الممارسات الإشرافية من وجهات نظر المعلمين والمديرين لتحسين الأداء المدرسي، وبلغت عدد أفراد عينة الدراسة (240) معلماً، و(40) مديراً، وكذلك تمت مقابلة (10) من المعلمين، واثنين من المديرين، وجرى تطبيق أداة الاستبانة وضمت (24) فقرة لتحديد أفضل الممارسات في التنمية المهنية، بالإضافة إلى أداة المقابلة التي ضمَّت (4) أسئلة مفتوحة تتطلب اقتراح أفضل الممارسات في التنمية المهنية غير التي وردت في الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة: إن هناك عدد محدود من الممارسات الإيجابية للأشراف التعليمي كالجوانب التي تتعلق بأنشطة التدريس كمراقبة وضمان الاستفادة من وقت التدريس، وتبين وجود أثر لسنوات الخبرة في تقدير تلك الممارسات، حيث تبين أنَّ المستجيبين الأقل خبرة يفضلون الممارسات التقليدية في التنمية المهنية، كما أظهرت النتائج وجود ضعف في السياسة العامة لبرامج التنمية المهنية في غانا.

دراسة تيسفاو وهوفمان Tesfaw & Hofman (2012)، أثيوبيا: بعنوان:

Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa.

(الممارسات الإشرافية التربوية وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة كما يُدركها مديري مدارس التعليم الخاص والحكومي في أديس أبابا).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف تصورات المعلمين نحو دور الإشراف التربوي في تحقيق التنمية المهنية، وبشكل أكثر تحديداً على الاستخدام الفعلي والمثالي للممارسات الإشرافية التربوية المختارة: (مثل: الإشراف العيادي والتدريب بالأقران، والتدريب المعرفي، والتوجيه، والتأمل الذاتي، وخطط النمو المهني). في المدارس الثانوية في أديس أبابا. كما تسعى الدراسة إلى استكشاف ما إذا كانت هناك

اختلافات في تقدير درجة التصورات للمعلمين تعزى إلى الخبرة في مواقفهم تجاه الممارسات الإشرافية ورضاهم عنها، والكشف عن العلاقة بين إدراكهم للممارسات مع التطوير المهني لديهم، وجرى تطبيق أدوات الدراسة في (20) مدرسة حكومية وخاصة من المدارس الثانوية في أديس أبابا، وشملت عينة الدراسة (200) مدرس، وكانت الأداة الرئيسة في الدراسة هي الاستبانة لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج الدراسة: إنَّ جميع الممارسات في التنمية المهنية ما عدا تدريب الأقران، تمارس في كثير من الأحيان بدرجة قليلة، والمعلمين المبتدئين يفضلون استخدام النمط التقليدي في التوجيه أكثر من المعلمين ذوي الخبرة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة في مواقفهم والاتجاه نحو العمليات الإشرافية التي تمارس في مدارسهم، ووجود علاقة ارتباطية بين الأساليب الإشرافية والتطوير المهني للمعلمين.

المحور الثاني: (دراسات خاصة ببرامج التنمية المهنية وفق مدخل الجودة الشاملة):

أ . دراسات عربية:

. دراسة الوكيل (1997)، مصر: بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأميركي وإمكانية تطبيقها في مجال إدارة التعليم الأساسي في مصر).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على التحديات التي تواجه القيادات المدرسية بالتعليم الأساسي. تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها بمدارس ولاية نيوتاون الأميركية. والتعرف إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، للإفادة منها في النظام التعليمي المصري. اعتمدت الدراسة الأسلوب التفسيري النقدي المتمثل في القراءات المتأنية للأدبيات التربوية، حيث استخدمت المنهج الوصفي. أدوات الدراسة هي: المقابلة والملاحظة. توصلت إلى نتائج متعددة، كان أهمها ما يأتي: إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الأساسي يستلزم توافر كوادر بشرية مؤهلة ومدربة. إن مقاومة التغيير، وعدم الرضا عن التحول والتجديد لا تساعد على نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة. إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توافر بيانات ومعلومات دقيقة عن النظام التعليمي، وإدارته.

. دراسة حسين (2002)، الكويت: بعنوان: (نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي).

هدفت الدراسة إلى تعرف نظم إدارة الجودة، والاتجاهات الحديثة في هذا المجال. وتحديد معايير الجودة في الميدان التربوي، والوقوف على المشكلات التي تواجهها، وإمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة (الآيزو 2009) في ميزان العمل التربوي. ورصد تجاذب دول الخليج العربي في تطبيق نظام الجودة في المجال التربوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت إلى مجموعة نتائج، كان

أهمها ما يأتي: إن معظم الدول الأعضاء بمجلس التعاون الخليجي لديها تجارب محدودة في تطبيق نظام الجودة في التعليم. أكدت الدول الخليجية كلها أن تطبيق نظام الجودة في التعليم سيؤدي إلى تحسين كفاية الإدارة التربوية، وتطوير المناهج، ورفع مستوى أداء المعلمين، وتحسين مخرجات التعليم. إن بعض الدول الخليجية لديها وحدات إدارية تهتم بتحسين العمل التربوي، ولكنها في تكوينها الإداري والفني بعيدة عن مفهوم نظام الجودة. إن الدراسات التي قامت بها وزارات التربية في الدول الخليجية حول نظام الجودة تكاد تكون معدومة.

. دراسة الشمري (2004)، مصر: بعنوان: (التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخلات إدارة الجودة الشاملة).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على آليات التنمية المهنية للقيادات التربوية وبرامجها وأساليبها في ضوء إدارة الجودة الشاملة. والوقوف على الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر. وتقويم الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر، وتحليلها للوقوف على إيجابياتها وسلبياتها. ووضع تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء إدارة الجودة الشاملة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستعان بأسلوب دلفي بوصفه أسلوباً علمياً في التنبؤ يهدف إلى تحسين فاعلية الرؤى والقرارات المستقبلية. طبقت الأدوات الآتية: إجراء مقابلات شخصية مع القيادات التربوية والخبراء في وزارة التربية. استبانة موجهة إلى عينة الدراسة. استبانة موجهة إلى القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. تألفت عينة الدراسة من (43) قيادياً من القيادات العليا بوزارة التربية والتعليم. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: استخلاص مجموعة من الإيجابيات والسلبيات في ضوء تقويم الواقع الحالي للتنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر منها الآتي: عدم وجود خطة واضحة ومحددة لدى الوزارة، وغموض مفهوم التنمية المهنية وأهدافها ومجالاتها. وضع تصور مقترح لبرامج التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء إدارة الجودة الشاملة؛ يتكون من محورين هما: الأول يتعلق بالتنظيم الإداري للتعليم، والثاني يتعلق بالتنمية المهنية للقيادات التربوية.

. دراسة حداد (2007)، الأردن: بعنوان: (بناء نموذج لإدارة الجودة الشاملة لرياض الأطفال في الأردن ومدى انطباقه على رياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان).

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لرياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان وفق أداة القياس المطورة في ضوء مبادئ ديمنغ الأربعة عشر من وجهة نظر مديراتها ومعلماتها. والفروق في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في رياض الأطفال (المركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة). وبناء نموذج لإدارة الجودة الشاملة لرياض الأطفال في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي. استخدمت الدراسة أداة الاستبانة. تألفت العينة من (57) روضة خاصة في مدينة عمان، تضمنت (57) مديراً و (179) معلماً في رياض أطفال. كان من أبرز نتائج الدراسة الآتي: إشراك المجتمع في رؤية رياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان ورسالتها إشراكاً واضحاً، بغية زيادة التواصل بينهما وتحقيقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة. التركيز على التعليم والتدريب المستمرين لتنمية مهارات العاملين الجدد والقدامى في رياض الأطفال الخاصة.

. دراسة خفاجي (2009)، السعودية: بعنوان: (تطبيق ممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية من قبل منسوبات إدارة مدارس رياض الأطفال والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة).

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة أفراد الدراسة لمعايير التميز الإداري للكفايات الإدارية المتضمنة (التخطيط، والتنسيق، والقيادة، والإشراف، والاتصال، والنمو المهني، والتقويم) في إدارة مدارس رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة. والوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بإجابات مجتمع الدراسة حول مدى ممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية من منسوبات إدارة مدارس رياض الأطفال والمشرفات التربويات وفق المتغيرات الآتية: (طبيعة العمل الإداري، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتألفت عينة الدراسة (135) مشرفة تربوية ومديرة من مديرات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة. استخدم الباحث أداة الاستبانة وقد تضمت سبعة مجالات. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إدراك أفراد مجتمع الدراسة أهمية ممارسة تطبيق معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية المتضمنة في إدارة مدارس رياض الأطفال. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية المتضمنة في إدارة مدارس رياض الأطفال تعزى إلى متغير طبيعة العمل الإداري، وقد كانت لصالح المشرفة التربوية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية المتضمنة في إدارة مدارس رياض الأطفال تعزى إلى متغيري المؤهل التعليمي وعدد سنوات الخبرة.

. دراسة أبو شاويش (2010)، فلسطين: بعنوان: (دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة).

هدفت الدراسة إلى تعرف دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية هي: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لدى مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المشرفين التربويين، والبحث عن سبل تحسين هذا التطوير، وتعرف الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين أنفسهم لهذا الدور تعزى إلى

المتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة). استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (221) مديراً ومديرة، و(49) مشرفاً تربوياً. أعدَّ الباحث استبانة تألفت من (55) فقرة موزعة على أربعة أبعاد؛ تمثل كفايات إدارية لمدير المدرسة؛ هي على النحو الآتي: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق). من أبرز نتائج الدراسة الآتي: كان لبرنامج إطار ضمان الجودة دور إيجابي في تنمية كفايات مديري المدارس الإدارية الآتية: (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق). وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة، والذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) لصالح المديرين. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين) تعزى إلى متغير الجنس لصالح المديرين، أما بالنسبة إلى بعد التوثيق فلا توجد فروق دالة إحصائياً. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المديرين لدور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية كفايات (المراجعة الذاتية المسندة، والتخطيط الإستراتيجي، والتمكين، والتوثيق) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة.

. دراسة الشلبي (2010)، الأردن: بعنوان: (أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين "تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن").

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، والممارسة، والبعد الكلي، وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتألفت عينة الدراسة من (60) معلماً و(48) معلمة من فرق التطوير المدرسية. طبقت على العينة أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين. من أبرز نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعتي الذكور والإناث على أداة الدراسة لصالح الإناث، أي إن أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بمدارس الإناث كان أكبر مما هو عليه في مدارس الذكور. إنَّ إدارة الجودة الشاملة أثرت إيجابياً بشكل ملحوظ في برامج التنمية المهنية للمعلمين. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على مقياس أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين وفق متغير سنوات الخبرة.

. دراسة قحوان (2010)، اليمن: بعنوان: (التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة).

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأهم معايير الجودة الشاملة للتعليم وانعكاساتها على التنمية المهنية. استخدمت استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. توصلت الدراسة إلى الآتي: ضرورة التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقطاع التدريب والجهات المعنية بالتنمية المهنية والجودة الشاملة كلها لتفعيل التواصل بينهما بغية تحسين المستوى. اعتماد نظام للحوافز التدريبية المادية والمعنوية، بما في ذلك حوافز الانخراط في برامج التنمية المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

. دراسة الشمري (2012)، السعودية:

بعنوان: (أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذج التميز الأوربي وإدارة الجودة الاسكتلندي على رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى المشرفة التربوية).

هدفت الدراسة إلى تعرف مجالات التخطيط الإستراتيجي التربوي اللازمة للمشرفة التربوية لممارسة مهامها المهنية بكفاءة، وتعرف واقع امتلاك المشرفة التربوية لمجالات التخطيط الإستراتيجي التربوي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع امتلاك المشرفة التربوية لمجالات التخطيط الإستراتيجي التربوي تعزى إلى: (سنوات الخبرة، ومجال المشرفة التربوية، وطبيعة الدورات التدريبية)، والكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذجي التميز الأوربي (EFQM) والجودة الاسكتلندي (SQMS) في رفع كفاءة التخطيط الإستراتيجي التربوي. استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي. تألفت عينة الدراسة من (25) مشرفة تربوية. استخدمت الدراسة استبانة تضمنت قائمة بمجالات التخطيط الإستراتيجي وبرنامجاً تدريبياً مقترحاً. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجات واقع امتلاك المشرفات التربويات لمجالات التخطيط الإستراتيجي أقل من مستوى الكفاءة المطلوب (85%). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات واقع امتلاك المشرفات التربويات لمجالات التخطيط الإستراتيجي لصالح المشرفات الملتحقات بدورات تدريبية متعددة.

. دراسة السيد (2013)، مصر:

بعنوان: (الكفايات المهنية اللازمة لدور معلمات الروضة في ضوء معايير الجودة).

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمات الروضة في ضوء معايير الجودة. التعرف إلى الواقع الفعلي للأدوار المهنية التي تمارسها معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. تقديم تصور مقترح بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال في ضوء معايير الجودة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من (243) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القليوبية (الحكومية

والخاصة). طبقت الباحثة الأدوات الأتية: قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمات الروضة في ضوء معايير الجودة. استبانة موجهة إلى معلمات رياض الاطفال وموجهاته لتعرف واقع الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: تتوافر لدى معلمات الروضة الكفايات المهنية اللازمة لدورها في التخطيط في ضوء معايير الجودة بمستوى ممتاز. تتمكن المعلمات من الكفايات المهنية اللازمة لدورها في مجال إدارة الصف بمستوى كفء، وتتوافر لدى معلمات الروضة الكفايات المهنية اللازمة لدورها في مجال جوانب التعلم لدى الطفل بمستوى ممتاز. تمارس معلمات الروضة الكفايات المهنية اللازمة لدورها في مجال التواصل في ضوء معايير الجودة بمستوى كفء. تمارس معلمات الروضة الكفايات المهنية اللازمة لدورها في مجال التنمية المهنية بمستوى كفء. تمارس معلمات الروضة الكفايات المهنية اللازمة لدورها في مجال التقويم بمستوى كفء. أسفرت الدراسة عن التوصل إلى قائمة بالكفايات المهنية للمعلمات الروضة في ضوء معايير الجودة وتم تصنيفها إلى ثمانية محاور رئيسية؛ هى التخطيط ويشتمل على (10) كفاية، والتنفيذ ويشتمل على (11) كفاية، وإدارة الصف ويشتمل على (11) كفاية، وجوانب التعلم لدى الطفل ويشتمل على (13) كفاية، والتواصل ويشتمل على (10) كفاية، وأخلاقيات المهنة ويشتمل على (11) كفاية، والتنمية المهنية ويشتمل على (11) كفاية، والتقويم ويشتمل على (11) كفاية. جاء ترتيب الكفايات المهنية لمعلمة الروضة على النحو الآتي:(جوانب التعلم لدى الطفل – وأخلاقيات المهنة– والتخطيط – وإدارة الصف – والتنفيذ – والتنمية المهنية– والتقويم – والتواصل).

ب . دراسات أجنبية:

. دراسة هيرمان وهيرمان Herman & herman (1995)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

(Total quality management (T.Q.M) for Education).

(إدارة الجودة الشاملة في التعليم).

هدفت الدراسة إلى تعرف الخطوات الإجرائية في مجال إعادة بنية المؤسسات التعليمية لمواكبة التغيرات العالمية، وعلى رأسها تطبيق إدارة الجودة الشاملة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كان أهمها الآتي: إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يتطلب عملية إصلاح شاملة لمنظومة العملية التعليمية، وعلى رأسها اختيار القيادات التربوية الفعالة. إن تطبق إدارة الجودة الشاملة يتطلب إعادة هيكلة المؤسسة التربوية بما يواكب المتغيرات العالمية المعاصرة. إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب تنفيذ برامج فعالة للعاملين جميعهم في المستويات الوظيفية المختلفة.

. دراسة شارون Sharon (1995)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

(A case study of the leadership role of principals in the commitment to quality project in Virginia)

(دراسة حالة للدور القيادي لمديري المدارس في الالتزام تجاه مشروع الجودة بفرجينيا).

هدفت الدراسة إلى تعرف الدور القيادي الذي يضطلع به مديرو المدارس من أجل تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة مع التركيز على النقاط السبعة للجودة وهي: التركيز على المستفيد، والعمل الجماعي، وتحديد الأهداف، وقياس العمليات ومراقبتها، والقيادة، والاتصال، والتحسين المستمر للعمليات. أدوات الدراسة: المقابلة الشخصية، واستطلاعات الرأي، ودراسة الحالة. توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كان أهمها الآتي: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة أدى إلى حدوث تحول إيجابي في الأدوار القيادية، وزاد من قدراتهم الشخصية. إن المديرين الذين شاركوا في برامج الجودة أدوا أعمالهم بنجاح من المرة الأولى من خلال تفويض سلطات واسعة لموظفيهم على المستويات كلها. إن نجاح القرارات يعتمد على البيانات التفصيلية الدقيقة.

. دراسة دينس مكدونالد Mcdonald (1997)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

(Total Quality Management, A case Study of the Cherry Hill Public Schools in New Jersey).

(إدارة الجودة الشاملة . دراسة حالة لمدارس تشيري هل العامة في نيوجرسي).

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر نجاح تطبيق إدارة الجودة في النظام التعليمي، الذي يعتمد على تحسين العمليات، وإرضاء المستفيدين. اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. أدوات الدراسة: الدراسة الاستطلاعية والمسحية، وإجراء المقابلات الشخصية، وتحليل الوثائق الرسمية، وأسلوب تحليل المحتوى. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها الآتي: إن نجاح تطبيق إدارة الجودة في النظام التعليمي يعتمد على تحسين العمليات، وإرضاء المستفيدين. إن تحسين منظومة التعليم بالمدارس يتطلب تفويض السلطة، والمشاركة في صنع القرارات المستندة إلى البيانات الحقيقية. إن المشاركة في صنع القرارات يعزز من فرص نجاحها وفعاليتها.

. دراسة ماشبورن Andrew (2008)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

(Measures of classroom Quality in Pre –Kindergarten and children's Development of Academic, Language, and Social Skills).

(تدابير لجودة الفصول في الروضة التمهيدية للأطفال، والتطور الأكاديمي واللغوي والمهارات الاجتماعية للطفل).

هدفت الدراسة إلى معرفة تطور اللغة الأكاديمية والمهارات الاجتماعية للأطفال من عمر أربع سنوات، وأما عدد المشاركين بالدراسة فقد بلغ (2439) طفلاً وطفلة من الأطفال الملتحقين بالصفوف التمهيدية، حيث اختيرت العينة من (11) ولاية من الولايات الأمريكية. اعتمدت الدراسة ثلاث طرائق لقياس جودة الروضة؛ هي على النحو الآتي: الالتزام بمعايير الجودة ذات الصلة بالبيئة التحتية وتصميم البرنامج، ملاحظات الجودة الشاملة لبيئات الفصول الدراسية، ملاحظات المعلمين العاطفية والتفاعلية مع الأطفال في الفصول الدراسية. توصلت الدراسة إلى الآتي: ركزت الخطابات السياسية الكثيرة المتصلة بمرحلة الروضة أو المرحلة التمهيدية من مخاوف عدم توافر معايير الجودة اللازمة أو الحد الأدنى منها، المتصلة بالبنية التحتية وتصميم البرامج. إيجاد مميزات عالية الجودة في البرامج تعطي نتائج إيجابية على صحة الأطفال ودعم الأسرة، وتأثيرات نوعية لتجربة الأطفال التعليمية بين المعلمين والأطفال. تؤدي مؤهلات المعلمين العالية إلى زيادة التفاعلات العاطفية والتعليمية داخل الفصول. تقليل أحجام الفصول (نسبة الأطفال إلى المعلمين)، حيث يكون ذلك أكثر تأثيراً في نمو الأطفال العاطفي والاجتماعي. لا بد من العمل على التنمية المهنية للمعلمين وتطويرها، لما لذلك من تأثيرات إيجابية في الأطفال وتسهيل استعدادهم (الأطفال) في المراحل الدراسية المقبلة.

. دراسة وانغ Wang (2010)، الصين: بعنوان:

(Form External Inspection to Self- Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens).

(من التفتيش الخارجي إلى التقييم الذاتي: دراسة ضمان الجودة في رياض الأطفال هونغ كونغ).

بدأت هونغ كونغ آلية جديدة من التفتيش لضمان الجودة في العام (2000)، بهدف المساءلة وتحسين المدارس في مرحلة الطفولة المبكرة. توصلت الدراسة إلى الآتي: إن الأداء المدرسي يتناسب طردياً وبشكل كبير مع التقييم الذاتي (من خلال مقابلات مديري رياض الأطفال ومعلميها). يتأثر مستوى (الأداء المدرسي) تأثراً عكسياً مع عدد المشكلات التي اعتمدتها الدراسة. ذكرت رياض الأطفال كلها أربعة أنواع من التحديات الناجمة عن التفتيش الخارجي (أي عدم اليقين، والموظفين، وعبء العمل، والأعباء النفسية). تمخض عن عملية التسيير عملية التقييم الذاتي للمدارس وتحسين الجودة (ممارسةً أو سياسة). تشير هذه النتائج إلى أن ضمان الجودة آلية فعالة، وينبغي المحافظة على التوازن بين عمليات التقييم الخارجية والداخلية، والعمل على تمكين المدارس وتحسينها.

ثالثاً: موقع الدراسة الحالي من الدراسات السابقة:

لقد مثَّلت الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية رافداً مهماً لها؛ بما اشتملت عليه من مفاهيم وأفكار ونماذج وأساليب ... وغيرها، سواءً فيما يتعلق بالتنمية المهنية لمدير الروضة، أم فيما يتعلق بجودة برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري رياض الأطفال، حيث نهلت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة فوائد كثيرة عززت خلفيتها النظرية، وبلورت بعض رؤى موضوع الدراسة الحالية، من حيث اختيار المشكلة وتحديدها، والإسهام في بناء أدوات الدراسة، وفي الوقت نفسه فإنَّ لهذه الدراسة ما يميزها من أهداف وخصائص وأساليب عن غيرها من الدراسات السابقة.

لقد تنوعت أهداف هذه الدراسات وموضوعاتها ونتائجها ومجتمعاتها، في حين تتفق في المنهج والأدوات المستخدمة. وفيما يلي يوضح الباحث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ✓ ندرة الدراسات التي عنيت بوضع نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال: إذ ليس هناك (في حدود علم الباحث) سوى خمس دراسات هي: (مصطفى، 2002؛ الحربي، 2007؛ غبور، 2011؛ السريحي، 2012)، فقد هدفت إلى رصد واقع التنمية المهنية للمديرين وتقديم مقترحات في ضوئها، في حين أنَّ الدراسة الحالية انطلقت من رصد احتياجات مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، ووضع نموذج مقترح في ضوء مدخل الجودة الشاملة والخبرات المعاصرة.
- ✓ ندرة الدراسات التي اهتمت بالجودة الشاملة لبرامج التنمية المهنية: فليس هناك (في حدود علم الباحث) سوى ثلاث دراسات؛ هي (الشمري، 2004؛ حداد، 2007؛ أبو شاويش، 2010)؛ فقد هدفت إلى تعرف متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية.
- ✓ ليس هناك دراسة في الجمهورية العربية السورية تناولت "نموذجاً مقترحاً لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية"، وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تعد هي الأولى في هذا المجال.
- ✓ ليس هناك دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث واطلاعه على الدراسات السابقة – تناولت هذا العنوان تناولاً شاملاً، فقد اهتمت دراسة رشيدة الطاهر على التخطيط للتنمية المهنية، أما دراسة عزة جلال مصطفى فقد تناولت التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مصر.
- ✓ أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

- ✓ إن ندرة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع جودة برامج التنمية المهنية في الجمهورية العربية السورية كان سبباً رئيسياً للباحث بأن يهتم بهذا الجانب من الإدارة التربوية لأنه لم يعثر على أية دراسة تناولت هذا الموضوع.
- ✓ قلة الاهتمام بالحاجات التدريبية في مجال إدارة رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، لذا جاءت الدراسة الحالية موجهة نحو البرامج والدورات التي يحتاج إليها مديرو الرياض ودراسة واقعها.
- ✓ ساعدت الدراسة الحالية على كشف واقع برامج التنمية المهنية المطبقة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية على مديري رياض الأطفال والعمل على تقديم نموذج مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية في ضوء مدخل الجودة الشاملة وبعض الخبرات المعاصرة.

مما سبق، وعلى الرغم من وجود تشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض الجوانب، فإنها تختلف عنها من حيث الهدف والعينة وطريقة معالجة الموضوع، والربط بين المتغيرات.

. نقاط اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

. عرض خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا في مجال تدريب مديري رياض الأطفال في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.

. استبانة تطوير واقع التنمية المهنية في ضوء مدخل الجودة الشاملة لمديري رياض الأطفال.

. عينة الدراسة: مديري رياض الأطفال في سورية.

الفصل الثاني

التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال

. تمهيد.

أولاً: مفهوم التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

ثانياً: أهمية التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

ثالثاً: أهداف التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

رابعاً: دواعي التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

خامساً: مقومات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

سادساً: برنامج التنمية المهنية نظام متكامل.

سابعاً: مجالات التنمية المهنية لمدير الروضة.

ثامناً: أساليب التنمية المهنية لمدير الروضة.

تاسعاً: مداخل التنمية المهنية لمدير الروضة.

الفصل الثاني

التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال

. تمهيد:

تحظى عملية التنمية بأولوية بالغة الأهمية في المجتمعات المعاصرة، بوصفها الوسيلة التي تمكنها من استثمار إمكاناتها المتاحة استثماراً فعالاً لبناء الأطر البشرية والمادية، ودفع المجتمع إلى التقدم والازدهار، حيث تنطوي التنمية على إحداث مجموعة من المتغيرات الأساسية في المجتمع الذي يهدف إلى بلوغ التقدم، والتطور الذاتي، لضمان الارتقاء بمكوناته كلها.

وتفيد التنمية المهنية في تزويد المديرين بالمهارات والمعارف والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل، ورفع مستوى كفاياتهم في معالجة المشكلات التي تواجههم، وتسهم في إحداث تغييرات إيجابية في سلوكيات العاملين واتجاهاتهم.

ويمثل العنصر البشري الثروة الحقيقية التي تقوم عليها التنمية في المجالات كلها، حيث اتجهت معظم دول العالم في تنميتها إلى التعليم بوصفه عاملاً حاسماً في إعداد القوى البشرية وتنميتها، للارتقاء بمستوى أدائها بحيث يسهم في تحسين إنتاجية التعليم، ويتأثر مستوى العملية التعليمية عوامل بشرية ومادية متعددة، ولكن يبقى دور المدير هو العنصر الأساسي لأنه المخطط والموجه لجهود العاملين معه نحو تحقيق أهداف المؤسسة، لذلك تأتي مسألة التنمية المهنية للمديرين ضمن أولويات العمل التربوي، حيث يتطلب تحقيق أهداف التنمية المهنية تحديد الكفايات والاحتياجات الفعلية، وآلية العمل التي تُسهم في تقويم مستوى أدائهم، لذا فإن القادة بحاجة إلى تنمية مهنية لاكتساب معارف ومهارات جديدة، واستيعاب تقنية المعلومات الحديثة، ليكونوا قادرين على التكيف مع المستجدات في المجال التربوي، والإداري، والتقني.

وتعد التنمية المهنية من أهم العمليات التي تؤدي إلى رفع قدرات المديرين ومهاراتهم، وتزويدهم بالمعارف، والمعلومات، والخبرات للارتقاء بمستوى أدائهم نظراً للموقع المهم الذي يحتله المدير؛ الذي يمكنه من إحداث التغيير المنشود، ويحقق الأهداف المرجوة، لذا فمن الضروري إجراء تنمية مهنية منظمة ومستمرة للمديرين لتمكينهم من التكيف مع المتغيرات المعاصرة، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية؛ لأن الإلمام بمجموعة من المعارف، والمهارات لم يعد كافياً في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغير والتطور.

أولاً: مفهوم التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

كان الاهتمام في الماضي منصباً على المعلمين لأنهم المسؤولون عن جودة العملية التعليمية وتسييرها، وتحقيق المستوى التعليمي المرغوب فيه، ولكن هذا الاهتمام تجاهل أنَّ هؤلاء المعلمين لا يمكن أن ينجزوا هذه المهام دون وجود قيادة واعية تساعدهم على أداء هذه المهام، وتعمل على تحقيق التنمية المهنية المستدامة لهؤلاء المعلمين، والأعضاء العاملين في الروضة جميعهم، فلم يعد مدير الروضة العصري هو الإداري الحازم الذي يستطيع تسير أمور روضته.

وتشير كاربنتر (Carbnter, 2001, 31) إلى أن عدداً غير قليل من الأبحاث قد أوضح أنَّ الرياض الناجحة هي التي تحتوي على مديرين ذوي كفاءة عالية.

وتُعد الإدارة مهنة سامية تتطلب من المدير عملاً متواصلاً، ومهارات وقدرات خاصة، وخلقاً سوياً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية تجاه الأطفال، وتجاه أهداف المجتمع، فالمدير يمثل القدوة الحسنة للعاملين في الروضة، لذا ينبغي على الفرد الذي يمارس الإدارة أن يكون متصفاً بأفضل الصفات والمميزات، وأن يكون ذا أفق واسع وخلق حسن، حيث إنها مهنة تتطلب من أصحابها شعوراً بالأمانة، والتزاماً بالمسؤولية تجاه الأطفال والمجتمع على حد سواء، واستناداً إلى هذا المنطلق فإنَّ الإدارة مجال يستحق الدراسة والبحث بما يُسهم في تنميتها وزيادة فاعليتها، وبما ينعكس إيجاباً على أدوار مدير الروضة ومهامه.

لقد أشارت الأدبيات التربوية المعاصرة إلى وجود المفاهيم المتعددة حول ماهية التنمية المهنية؛ التي تتداخل أو تستخدم كمترادفات لهذه العملية؛ ومنها: التدريب في أثناء الخدمة، والتعليم المستمر، والنمو المهني، والتعلم الذاتي، والتنمية المهنية، وثمة تعاريف متعددة تناولت التنمية المهنية؛ منها: فقد وجد غنيمة (1996، 171) أنَّ التنمية المهنية للمديرين هي: مجموعة من الأنشطة الفعالة في تنمية معارفهم ومهاراتهم، ويتمثل هدفها الأساسي في ترقية المهارات والقدرات الإدارية والفنية في الحاضر والمستقبل للارتقاء بمستوى أدائهم، وتغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو الأفضل وتغذيتهم بالمعلومات التي تنمي مهاراتهم، وتزيد من دافعيتهم نحو العمل.

ووجد عساف (2000، 7) أنه في هذا العصر الذي يشهد تغيرات متسارعة صارت التنمية المهنية ضرورة ملحة للمديرين، والأفراد في أية مؤسسة؛ لإسهامها في المحافظة على وجودها، واستقرارها، وأن المؤسسات لا يمكنها التكيف مع المتغيرات المتسارعة حولها وخاصة في المجالات التقنية والإدارية والثقافية إلاّ إذا أدركت أهمية التنمية، ووظيفتها الأساسية في ذلك، وما ينطبق على المؤسسات ينطبق على الأفراد أيضاً، حيث صار باستطاعة كل فرد أن يرى ويكتشف طبيعة التغييرات

العالمية، وكيفية التعامل معها وتطوير قدراته، ومعارفه، ومهاراته، واتجاهاته بما ينسجم مع ضروراتها واشتراطاتها، وأن يعمل على التطوير المستمر مع تجددها وتغيرها.

وعرفها حداد (2004، 23) بأنها: "عمليات مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات مديري رياض الأطفال ومواقفهم وسلوكياتهم؛ لتكون أكثر كفاءة وفاعلية مقابل حاجات الروضة وحاجات أنفسهم".

وعرفها جسكي (Guskey, 2000, 16) بأنها: "العمليات والأنشطة المصححة لزيادة المعرفة المهنية، والمهارات والاتجاهات الخاصة بالأفراد، ومن ثم تتضمن تعلم كيفية إعادة تصميم البُنى والثقافات التعليمية، والتنمية المهنية عملية مقصودة ومستمرة ومنظمة".

وعرفها لوفيدر (Loveder, 2005, 5) بأنها: "الفرص المقدمة للتربويين لتنمية مهاراتهم المعرفية وميولهم، بهدف تحسين فاعليتهم داخل مؤسساتهم، أو هي أي نشاط من شأنه أن ينمي مهارات الفرد ومعارفه وخبراته وغيرها من السمات التي يمتلكها التربوي".

ووجدها روبير (Roper, 2006, 4) أنها: "تعبير يستعمل لوصف أنشطة التعلم الرسمية وغير الرسمية التي يتلقاها شخص مهني (متخصص)؛ تُسهم في التطوير المستمر لقدرة ذلك الشخص على الوفاء بمتطلبات دوره المهني".

أما الحربي (2006، 315) فقد وجدت أنَّ التنمية المهنية هي: "عمليات مؤسسية منظمة لتدريب المديرين وإعدادهم، وتستهدف تجديد أدائهم المهني ورفع جودته في مجالات التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى مساعدتهم على النمو والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته".

وعُرفت التنمية المهنية بأنها: "عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة تستهدف المديرين وسائر العاملين في الحقل التربوي لتغيير أدائهم وممارساتهم وتطويرها، إضافة إلى مهاراتهم، وكفاياتهم المعرفية والتربوية والتقنية والإدارية والأخلاقية" (الشكر وعبيد والديري، 2007، 193).

وعرف عبد السلام (2007، 429) التنمية المهنية بأنها: "عملية مستمرة مدى الحياة تساعد على تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم وقدراتهم، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الخدمة، حتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب في أثناء الخدمة وصولاً إلى نهاية المستقبل المهني".

ونرى في ضوء التعريف السابق أهمية التنمية المستمرة للمعارف والأفكار والقدرات إلى نهاية المسيرة المهنية للمدير.

وقد ذكر الديب (2007، 14) أنَّ التنمية المهنية هي: "مجموعة من الأهداف التي تترجم إلى وسائل وأنشطة؛ التي تتخذها المؤسسة لتخطيط مستقبل الوظائف لديها، وتطويرها من خلال رفع الكفاية للعاملين فيها بغية تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر في الوظائف وفق معايير الجودة العالمية ومتطلباتها".

ويعرف خليل (2009، 381) التنمية المهنية للقيادات التربوية بأنها: "عملية تعلم من أجل خلق بيئات تعليمية يستطيع فيها الأطفال والطلاب تحقيق مستويات أداء عالية، وهي تركز على الأساليب الإدارية الحديثة في مجال الإدارة، وخلق الإدارة المتميزة من خلال محتوى منهج محدد، وممارسة تعليمية فعَّالة، والطرائق والإستراتيجيات الحديثة".

ونجد أنَّ التعريف السابق ركَّز على أهمية توفير البيئات التعليمية المناسبة، فضلاً عن التركيز على الأساليب الإدارية الحديثة في مجال الإدارة.

وتذكر عبد المنعم وعزة (2008، 157) أنَّ التنمية المهنية للإدارة هي: "عمليات وأنشطة مستمرة يمكن من خلالها إحداث التغييرات والتحسينات المطلوبة في اتجاهاتهم وسلوكياتهم ومهاراتهم وقدراتهم وإكسابهم الخبرات والمعلومات كلها؛ التي يحتاجون إليها، ولا يكون لها انعكاس مباشر على أداء الإدارة فقط، بل على أداء العاملين في الروضة جميعهم، حيث إنَّ هذه العمليات يجب أن تكون جزءاً من العمل اليومي لهذه الفئة".

ووجد السريحي (2012، 12) أنَّ التنمية المهنية هي: "صقل المهارات وتنمية القدرات وزيادة المعارف، مما يساعد العاملين على الوصول إلى أفكار جديدة في أعمالهم وأدائها بطريقة مبتكرة وفعَّالة".

استناداً إلى ما سبق يمكن القول إنَّ التنمية المهنية لمدير الروضة هي: مجموعة من البرامج العلمية المخططة والشاملة هدفها الرئيسي تطوير مهارات المديرين وقدراتهم في ضوء متغيرات العصر ومتطالبات الروضة والمجتمع وأعضاء الهيئة التعليمية على حدٍ سواء، من خلال ما يقدم لهم من دورات وورش عمل وندوات.... وغيرها، كي يكونوا أكثر كفاية وفاعلية في مجال عملهم الإداري.

وعلى ذلك تكمن أهمية الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية لمدير الروضة كي يكتسب قدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل الروضة وخارجها، وتمكنه من التفاعل الجاد والإنتاج في ظل معطيات عصر تقنية المعلومات، وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات في تجويد أدائه.

ثانياً: أهمية التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

تحتل التنمية المهنية لمدير الروضة مكانة مهمة في التنظيمات التربوية لمرحلة رياض الأطفال المتقدمة، ولعل السبب في ذلك هو الدور الذي تقوم به في تنمية الكفايات التعليمية للمعلمين، وما يترتب على ذلك من تطوير لمجالات العمل في مرحلة رياض الأطفال كلها، وتحقيق أهداف الروضة بكفاءة وفاعلية، إضافة إلى تحقيق مستوى عالٍ من الإشباع الشخصي لمدير الروضة نفسه، حيث إنَّ الشعور من المدير بالحاجة إلى التنمية المهنية هو شعور يدل على حرصه لتغيير سلوكه بالاتجاه المرغوب فيه مما يعود بالنفع على الروضة والمجتمع عامة.

وقد أشارت دراسة روبيرتسون (Robertson, 1997, 24) التي ركزت على تطوير التنمية المهنية للقيادات التربوية إلى أهمية الجمع بين التدريب والإشراف، وبث الحماس والتحدي في نفوس القادة، حيث تضمنت برنامجاً تدريبياً تمثّل بعمل كل مدير روضة، مع مدير آخر على شكل فريق لبحث المشكلات المتعلقة بالقيادة والتطوير المدرسي، واتضح أن البرنامج التدريبي ساعد المديرين على تحديد الأولويات بالنسبة إلى الجانب للقيادي، والدور الذي يقومون بأدائه، وهو ما أتاح لهم فرص التأمل والدراسة، وزاد من التعاون بينهم، وصار المشاركون في البرنامج أكثر قدرة على التأمل، وأكثر دراية بجوانب السياسة التعليمية.

وأشارت دراسة مارجاريت وبيترسين (Margaret & Petersen, 1991, 6) إلى أن برامج التنمية المهنية للعاملين، ومشاركتهم في حلقات الجودة لمعرفة التنفيذ الدقيق لنماذج حلقات الجودة في المواقع التعليمية، من خلال قيام المشاركين في البرنامج باستكمال تدريباتهم على الأدوار القيادية، حيث عرّفت حلقات الجودة بأنها: مجموعة صغيرة من الأفراد يقومون بعمل متشابه، ويتطوعون للالتقاء على نحو منتظم لتحديد المشكلات وتحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، والمسائل والاهتمامات الموجودة في محيط العمل الخاص بهم، حيث جرى تصميم البرنامج على شكل ورشة عمل عقدت في مركز التدريب بالمنطقة التعليمية لمدة يومين، ونفذه عضوان تابعان لفريق تدريب حلقات الجودة بالمنطقة التعليمية، وقد استند التنفيذ الناجح بمشاركة العاملين إلى الاستخدام السليم للعملية التعليمية، بإعداد مقترح يحدد فيه النموذج الذي يراه مناسباً للمشاركة في صناعة القرار من جانب المتدربين، حيث استلزم التنفيذ الناجح للبرنامج بتدريب العاملين على مهارات جديدة لتمكينهم من المشاركة في صنع القرار، وكان أحد أهداف التدريب إحداث تغيير في السلوكيات، أما الجودة فيحددها المستفيد.

وتناولت دراسة مان (Mann, 1998, 3) برامج التنمية المهنية لمديري المدارس، والأساليب التي استخدمت فيها، وأشارت إلى استخدام ورش العمل، وحلقات النقاش، والمؤتمرات، واشتملت على برنامج تدريبي بالإسناد إلى أصحاب الخبرة امتد من ثلاثة أسابيع إلى ثلاثة أشهر، وتركز على العمل

مع قادة أصحاب الخبرة؛ الذين يمثلون قدوة يُحتذى بها، ليتعلم هؤلاء المديرون من واقع الملاحظة، والحوار في أثناء تأدية المهام الوظيفية اليومية في التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، وخرجت الدراسة بقناعات متعددة تمثلت في الآتي:

- إن الوقت المتاح لأداء المهام الإدارية يتضمن فواصل زمنية بين الاجتماعات، ويعدُّ كافياً لتزويد المديرين بأفكار جديدة، وتحسين مهاراتهم القيادية.
- إن هدف التنمية المهنية هو نقل المعارف، والمهارات من أصحاب الخبرات والمتمرسين إلى المتدربين.
- إن أحد الأساليب الفعالة بالنسبة إلى المديرين تتمثل في اكتساب فضيلة الإنصات للمتحدث، وليس مزاحمته ومداخلته.
- إن التحدي في بلوغ التنمية المهنية المنشودة يتمثل في الأساليب الجديدة المتطورة لأنها ذات أهمية قصوى في فعالية البرامج المنفذة.
- يتم التوفيق بين التدريب وممارسات التقييم مع الأبحاث التي تتناول التعلم.

يعدّ التدريب أحد المداخل المهمة للتنمية المهنية، فقد حظي باهتمام متزايد من المؤسسات المعاصرة، بوصفه وسيلة فعالة لإعداد الموارد البشرية وتنميتها، وتحسين أدائها، وينطلق الاهتمام المتزايد بالتدريب من أهمية الدور الذي تقوم به القوى البشرية في تحقيق القدرات التنافسية للمؤسسات، وتطوير الأداء والخدمات، واستخدام الموارد المتاحة بأكبر قدر من الفعالية، حيث تركز النظرة الحديثة في إدارة الموارد البشرية على مجموعة من المفاهيم الآتية:

- إن العنصر البشري في مستويات المؤسسة كلها هو مصدر الأفكار، والأداة الأساسية لتحويل التحديات إلى قدرات تنافسية.
- إن المشاركة الفعالة للعقل البشري وطاقاته الذهنية هي مصدر المعرفة، وأساس القدرة الابتكارية.
- إن العامل الحاسم في تحسين الأداء وتطويره هو استثمار قدرات الأفراد وتنميتها، وحفزهم على تطوير الأداء، حيث تبنى القدرات الإنتاجية للأفراد، وتنمو بالتخطيط والإعداد، والتحسين المستمر، والتطوير في مجالات الأداء كلها.
- تشترك عناصر تكوين القدرة التنافسية ومصادره كلها في اعتمادها على البشر، أفراداً، وجماعات (السلمي، 2002، 227).

وتقوم القيادات الناجحة بدور مهم في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية، والتقليل من تكاليفها من خلال تطبيق مفاهيم إدارية حديثة، واستخدام تقنيات متطورة، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وضمان البقاء والاستمرارية لها.

وتعد التنمية المهنية للمديرين من أهم المقومات الأساسية الفاعلة في المؤسسة التعليمية، فهي تمثل عملية التحسين المستمر للعاملين لتلبية احتياجات محددة ومتجددة في مجال عملهم، وتشتمل التنمية المهنية على مجموعة المعارف والمهارات والقدرات اللازمة للقيادات التربوية في أثناء العمل، من أجل رفع مستوى كفاءتهم في أداء المهام والمسؤوليات المنوطة بهم، وهي بذلك: عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة للقيادات يتطلبها مجال عملهم، وتجديد ما لديهم من معارف ومهارات وإثرائها للارتقاء بمستوى الأداء وتحقيق مزيد من النمو (مقرب، 2000، 43).

ويرى جاركيا (Garcia, 2009, 37) أنَّ برامج التنمية المهنية تقوم بدور كبير ومهم في الرقي بمستوى المدير إلى مستوى راق من الجودة والفاعلية، مبررة ذلك بأنَّ التنمية المهنية الفعَّالة إذا توافرت لها عوامل النجاح؛ مثل: الموارد والدعم الفني والمجتمعي ومشاركة المجتمع في تمويلها وإدارتها، ستكون أكثر العوامل إسهاماً في بلوغ المدير مستوى عالٍ من الفاعلية والجودة في أداء عمله، مما يساعد على امتلاك المهارات التي تعينه على تحقيق الأهداف الوطنية للتعليم والالتزام بالمعايير المحددة للعمل التربوي في العملية التعليمية.

استناداً إلى ما سبق فإنَّ مدير الروضة هو غاية التنمية المهنية وهو وسيلتها في تحقيق أهدافها، فدون تفاعل المدير وإسهاماته الفاعلة في تحقيق أهداف التنمية لا يمكن تحقيق التغيرات المأمولة، لذا يجب أن يستشعر المدير بأنه جزء من التنمية المهنية ويشارك في تخطيطها وتنفيذها.

ثالثاً: أهداف التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

تهدف التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال إلى الآتي:

1) تنمية مهارات جديدة لدى المديرين ليواكبوا التقدم العلمي، ويعود ذلك إلى التغير السريع في مجالات المعرفة المختلفة في المجتمعات كلها وخاصة المتقدمة منها، وهذا يتطلب توافر مهارات معينة لدى المديرين بحيث يواكبوا هذا التقدم، ومن ثم يستطيعون التعامل مع مستحدثات العصر (الإنترنت والحاسوب ... وغيرهما، والعمل على الإفادة منها داخل مؤسسات رياض الأطفال.

2) تنمية مهارات معينة ومحددة من خلال فرق العمل لتحقيق أغراض المؤسسات التعليمية التي يعملون فيها. إنَّ التطور السريع في المجال التقاني الحديث ساعد على ظهور فجوة واضحة بين الأجهزة التقنية الحديثة وبين الاستخدام البشري الكفء لهذه الأجهزة داخل مؤسسات الرياض، وهذا يتطلب من المسؤولين عن سياسات التدريب، تحديد المهارات التي يتطلبها الأداء على هذه الأجهزة من خلال البرامج التدريبية وأساليبها المتنوعة.

3) تنمية المعارف اللازمة للمديرين لأداء أعمالهم داخل مؤسسات الرياض أداء متقناً، فالمعارف التي حصل عليها المديرين في أثناء إعدادهم الأكاديمي في الجامعة تتقادم، وهذا يتطلب نوعاً من تجديد معارف هؤلاء المديرين وخاصة في مجال الطفولة، بحيث يستطيع المديرون تقديم كل جديد إلى أعضاء الهيئة التعليمية في الروضة، وهذا يحتاج إلى برامج تدريبية متميزة تنمي هذه المعارف الجديدة.

4) تشجيع التطوير الذاتي للمديرين من خلال مشاركتهم في برامج التعليم المستمر، فتكوين الاستعداد لدى المدير للحاق بركب العلم المتقدم سواء أكان داخل الجامعات أم عن طريق برامج محددة يحتاج إلى بذل الجهد والوقت، ولكنه سينعكس إيجاباً على مجال الطفولة، إذ سيقدم له أساليب جديدة تساعده على التعامل بأسلوب متميز مع معلميه وأطفاله في الروضة، مما يزداد نموه المهني، حيث يستمر التعليم باستمرار الحياة.

5) التنمية المهنية للمديرين من خلال التركيز على الكفاءات المهنية: التنمية المهنية للمديرين من العمليات الحيوية للعملية التعليمية، حيث إنَّ المدير الكفء يشعر بأن مطالب العالم من حوله متغيرة ومتجددة، وهذا يتطلب منه تنمية قدراته وإمكانياته من أجل مواجهة هذه المطالب، لذلك فإنَّ مدير الرياض مطالب باستمرار بالتعلم والتدريب، وتحسين قدراته المهنية، وتنمية إمكاناته العقلية وكفاياته المهنية من أجل رفع مستوى الأداء داخل الروضة.

6) مساعدة المديرين على تقويم أدائهم تقويماً مستمراً، فالمدير الناجح هو الذي يستطيع معرفة نقاط القوة والضعف في أدائه، وهذا يتطلب منه توافر مهارات معينة بحيث يستطيع الكشف عن نقاط الضعف للعمل على تلافيها مستقبلاً، إضافة إلى التوصل إلى نقاط القوة ليزيدها، وبذلك يتوافر لدى مدير الروضة مرآة واضحة يكشف بها عن أدائه، ويقوَّمه تقويماً مستمراً وجيداً.

7) تشجيع المديرين على تطوير رياضهم من خلال الوصول إلى معيار أداء متميز يستند إلى مدخل الجودة الشاملة، بما أنَّ التعليم هو استثمار في رأس المال البشري، لذا فهو يحتاج إلى توافر جهود العاملين جميعهم في المجال التربوي من أجل توفير الإمكانات المادية والبشرية كلها لنجاح العملية التعليمية، إضافة إلى أنها توفر لمؤسسات الرياض احتياجاتها كلها، بحيث يكون معيار أداء المديرين هو الجودة وصولاً إلى الأيزو في التعليم – كما هو الحال في المؤسسات الاقتصادية– كي تستطيع مؤسسات الرياض المنافسة (نقلاً عن عبد العليم بتصرف، 2008، 28–29).

8) تشجيع المدير على بلوغ أعلى درجات الجودة في الأداء، مما يزيد قدرته على تحقيق المعايير الوطنية في التعليم (Bubb, 2004, 8).

9) تجميع الجهود المبعثرة حول إطار عمل متفق عليه ومعروف، والمساعدة على توفير قيادات ذات رؤية مستقبلية، ولديها القدرة على إدخال المزيد من التطوير داخل المؤسسة التعليمية (Holcomb, 1993, 14).

10) تحسين جودة المخرجات التعليمية من خلال رفع مستوى الأداء للأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية (Zellner & Eriandson, 1997, 45).

11) توفير فرص المشاركة في صنع القرار وتوزيع أدوار القيادة (تفويض السلطة) وتنمية الطابع الاستفساري والتأملي (Drago, 1996, 714).

12) تطوير مهارات القيادات التربوية ليكونوا أكثر فعالية وأصحاب رؤية، ولديهم القدرة على تغيير ثقافة مؤسساتهم التربوية، لأنهم يمثلون المحور الأساسي في الجهود المبذولة لإصلاح نظام التعليم (Donnohue, 1996, 247).

13) إتاحة أدوار جديدة للقيادات التربوية؛ منها التعامل مع المشكلات بإيجابية ووعي، والقدرة على التكيف مع البيئة سريعة التغير، ومزيد من الأدوار القيادية المتنوعة، وزيادة التعاون مع الخبراء والمتخصصين (Problem, 1997, 592).

ويهتم المسؤولون عن التخطيط في رياض الأطفال بتحديد احتياجات مديري الرياض التدريبية من تحليل مهام العمل الإداري في الروضة – من أجل قيام المعلمين بتنمية الأطفال في جوانب النمو المختلفة – بحيث يعكس برنامج التنمية المهنية التدريبي احتياجاتهم الفعلية كلها، حيث تعتمد برامج التنمية المهنية على وجود مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال رياض الأطفال، بحيث تقدم خبراتهم المتميزة –في ضوء أهداف البرنامج المعلنة– إلى المديرين من خلال أساليب التدريب المتنوعة (النظرية والعملية) خلال الوقت المحدد للبرنامج، مما يزيد من خبرات المديرين التراكمية، وينعكس ذلك على أدائهم الجيد داخل الرياض.

رابعاً: دواعي التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

يشهد عصرنا الحالي تغيرات سريعة ومتلاحقة، الذي يتميز بأنه عصر العلم والتقانة المتطورة، وقد انعكست هذه التغيرات على ميادين العلم والمعرفة المختلفة، مما يتطلب ضرورة حدوث تغيير مواز بالدرجة نفسها في مستويات الكفاية والمهارة اللازمة لاضطلاع المديرين بمسؤولية أعمالهم داخل الرياض – التي تعدُّ مؤسسات اجتماعية تهدف إلى تزويد المجتمع بالعنصر البشري – لذلك فإنَّ التركيز عليها سيزداد على العملية التعليمية بوصفها عملية إنتاجية يتمثل إنتاجها في العنصر البشري، الذي يعدُّ استثماراً لرأس المال البشري، ولكن نظام التعليم الحالي لا يتفق مع ظروف المجتمع الجديد ومتطلباته، لذا تهتم الدول بتطوير نظم تعليمها بحيث يتماشى مع التطور العلمي، وإذا كان دور التعليم سيتغير لمواكبة التغيرات المستقبلية، فإن دور المدير سيتغير بالتبعية هو الآخر كي يتماشى مع هذه

التطورات، التي تخطط احتياجات المديرين إلى التنمية المهنية والتدريبية وفي ضوئها برامج التدريب بغية تلبية احتياجات المديرين إلى التنمية المهنية والتدريبية.

ومن أهم التطورات التي يشهدها العالم حالياً، وتُلقي ظلالها على عملية التنمية المهنية للمدير الآتي:

1. ثورة التقانة: تجتاح العالم اليوم ثورة جديدة يطلق عليها "الموجة الثالثة"، وهي مزيج من التقدم التقاني المذهل والثورة المعلوماتية الفائقة، وقد تشكلت هذه الثورة في أقل من أربعة عقود في إطار نظام جديد له هياكله، وله آثاره الاجتماعية والأخلاقية أيضاً، مما أدى إلى تغيير جذري في شكل الحياة، وقد أحدثت الثورة التقنية تغييرات خطيرة في العالم، حيث اندثرت مهن وتخصصات قديمة، ونشأت مهن وتخصصات جديدة، لذلك فإن تطوير التعليم يأتي ضرورة حتمية، وهذا التطور يحتاج إلى تدريب مستمر في أثناء الخدمة لمواكبة التغيرات السريعة في مجالات المعرفة المختلفة، ويعود ذلك إلى أنَّ قدرات المدير في عصر المعلومات تسبق قدرات معلميه، وبما أنَّ هذا العصر يتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرائق اكتسابها مما يتطلب إعداداً خاصاً للمدير ينمي لديه نزعة التعلُّم ذاتياً، إذ على المدير أن ينمي قدراته ومعارفه، وأن يكتسب مهارات جيدة عن إدارة الروضة (عبد العليم، 2008، 32). لقد صار الوقت الحالي عصر التقدم العلمي التقاني؛ الذي بات فيه الحصول على المعرفة والمعلومة يعتمد على أحدث ما تقدم من علم وتقنية ووسائل اتصال، مما يترتب على الإنسان وعلى المدير خاصة التنمية المستمرة من أجل التعايش مع هذه التطورات التي تحدث في العلم والتقنية، فمن هنا تأتي أهمية التنمية المهنية للمديرين كي يتدربوا على استخدام تقنيات التعليم بالطريقة الأفضل وتوظيفها توظيفاً مناسباً كي تتحقق الجودة التعليمية.

2. الانفجار المعرفي والتغير المتسارع: "يشهد العصر الحالي تطوراً علمياً في مجالات الحياة المختلفة، ويتم هذا التطور بمعدلات فائقة السرعة، حيث صار حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف كل ثمانية عشر شهراً، ونتيجة لهذه السرعة في التطور المعرفي بات من المستحيل أن يبقى المدير بمعزل عما يستجد من معلومات ومعارف حوله" (مصطفى، 2001، 23)، وبات من المعروف أن من سمات العصر الحالي الديناميكية الهائلة في المجالات الاقتصادية كلها؛ المعرفية والثقافية والاجتماعية وغيرها.

لابد أن يكون هناك تزايد في المعرفة يقابل هذا التغير السريع في الكم والكيف كي نرسم صورة المستقبل بالشكل الصحيح، وهذا يؤكد ضرورة تنمية المدير مهنياً طيلة مدة عمله.

إن "القرن الحادي والعشرين هو قرن العلم والمعرفة؛ يتطلب نوعية خاصة ومتميزة من الثروة البشرية وهي نوعية قائمة بالدرجة الأولى على الاتصال المستمر والمنتظم مع المعرفة ومستجداتها في فروع النشاط والحياة والعمل كلها" (عمارة، 2000، 35).

كل ذلك يتطلب مواكبةً التغيرات المتسارعة في هذا العصر وأن نكون متأهبين لها؛ لأن المدير هو رأس الهرم في الروضة وعليه تقع هذه المسؤولية؛ مسؤولية العلم والدراية بكل جديد من المعلومات والخبرات والمعارف والأنشطة التربوية، وكل ذلك يدعونا إلى الاهتمام والعمل على تنمية المديرين تنمية مستمرة، وأن تعدد مصادر الحصول على المعرفة نتيجة التطورات العالمية في المجالات كلها يفرض على المدير أن يكون منفتح الذهن ومقبلاً على تعلم كل جديد ومفيد.

3. العولمة وتحدياتها: "لقد بات العالم اليوم قرية صغيرة في ظل ثورتي الاتصال والمعلومات؛ مما يحتم على أي نظام تعليمي التسلح بخبرات وقدرات متميزة كي يستطيع التعامل مع آليات العصر والتفاعل مع ظروفه؛ لأن للعولمة تحديات تفرضها على التربية والتعليم نذكر منها: – قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى الوسائل التقنية المتقدمة – اتساع الفجوة التقنية بيننا وبين الدول المتقدمة – سيطرة الإعلام العالمي على العقول" (الطاهر، 2003، 41)، لذا وأمام العولمة وتحدياتها التي ذكر بعضها يجد الباحث أن الحاجة ملحة إلى تنمية المدير مهنياً للتعامل مع العولمة بإيجابية، فالعولمة ما هي إلا سيطرة البلدان الرأسمالية على الاقتصاد العالمي، والمعروف عنها أنها العملية التي من خلالها تصبح شعوب العالم متصل بعضها ببعض في كل أوجه حياتها ثقافياً، واقتصادياً، وسياسياً، وتقنياً، وبيئياً.

4. تطور النظريات التربوية: لمّا اتسم عصرنا الحاضر بالتطور المستمر في ميدان المعرفة كان من الضروري أن يحيط القائمون على التربية بكل جديد ومتطور، علماً أن أدوار المدير تتغير حتى صار عليه أن يطور ذاته واستمرارية نموه مهنياً وخاصة المديرين القدامى وذلك من خلال اطلاعهم على كل جديد من النظريات والفلسفات والمقاييس الخاصة التي ترفع من مستوى أدائهم المهني، وهنا يبرز دور الإدارة الأعلى في تنظيم البرامج التنموية اللازمة للمديرين من خلال الندوات والمحاضرات وغير ذلك من أجل صقل معارفهم واطلاعهم على أهم المستحدثات التربوية (الغافري، 2014، 41).

وقد وجد الباحث أنَّ من أهم مبررات التنمية المهنية لمدير الروضة؛ تحقيق الجودة النوعية في برامج مؤسسات رياض الأطفال ومخرجاتها، والتوجه نحو التقييم العالمي لها، إضافة إلى مواكبة التطورات المتسارعة في المجالات المختلفة، والتفاعل معها والإفادة منها.

خامساً: مقومات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

إنَّ أنشطة التنمية المهنية تحتاج إلى توافر مجموعة من المقومات؛ لعل من أهمها الآتي:

1- وجود مؤسسات مهنية متخصصة ترعى مصالح المديرين، وتهتم بقضية نموهم المهني، وتضع المعايير التي ينبغي أن تتوافر في كل من يمارس المهنة، وكذلك المعايير التي تلتزم بها أنشطة التنمية المهنية.

2- درجة عالية من الاستقلال الإداري للروضة، فالروضة التي تحتاج في كل صغيرة وكبيرة إلى مراجعة السلطات التعليمية المركزية، والتي لا تستطيع اتخاذ كثير من قراراتها اتخاذاً مستقلاً، تظل دائماً مرتبطة بما تقدمه السلطات التعليمية المركزية من برامج للتدريب في أثناء الخدمة، وهي البرامج التي تعقد بعيداً عن الروضة، وعلى ذلك يضطر المديرون للتغيب عن الرياض للذهاب إليها، إضافة إلى أنها تعبر عن وجهة نظر تلك السلطات وتصوراتها حول احتياجات المديرين، وهي بالضرورة لا تتطابق مع الاحتياجات الحقيقية التي تراها الروضة.

3- إحساس عالٍ بالمسؤولية لدى المديرين، واستعداد كبير لتقبل الفكرة والتعامل معها بإيجابية؛ لأنَّ تصميم برنامج للتنمية المهنية لمديري الرياض، والعمل على تنفيذه، من مسؤولية المديرين أنفسهم، فهم الذين يحددون الزمان والمكان والكيفية التي تتم بها تلك الاحتياجات، وبما يتناسب مع ظروف عملهم بالروضة، وهذا ما لا يمكن أن يتم دون أن يتوافر لديهم الحماس الكافي، ودون أن تكون لديهم الشجاعة في مواجهة أنفسهم ونقد ممارساتهم نقداً ذاتياً.

4- انتشار ثقافة التنمية المهنية، وهو المقوم الأكثر أهمية من المقومات السابقة؛ لأن مفهوم التنمية المهنية يقتضي توافر نوعية مختلفة من التفكير لدى المديرين، تختلف عن نوعية الأفكار والسلوكيات التقليدية، لعل من أهمها: تقبل ملاحظات الزملاء ونقدهم دون حساسية، والاستعداد للتخلي عن أساليب إدارية طالما استخدمت من قبل، وإتباع أساليب جديدة، وتبادل الخبرات الناجحة مع الآخرين، وعدم إيثار الذات (ضحاوي وآخرون، 2004، 3-4).

سادساً: برنامج التنمية المهنية نظام متكامل:

يُطلق على مكونات برنامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بالمنظومة أو التركيب الذي يتألف من مجموعة من الأجزاء المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، وترتبط بعلاقة تأثر مستمرة، ويؤدي كل جزء منها وظيفة محددة لازمة للمنظومة بأكملها، وعلى ذلك فإن منظومة برامج التنمية المهنية تتكون من أربعة عناصر رئيسية؛ هي على النحو الآتي:

1- المدخلات:

تلك المفردات التي يُراد إخضاعها لعمليات محددة لتحويلها إلى شيء أو إضافة خصائص جديدة عليها، وثمة ثلاثة أنواع من المدخلات؛ هي على النحو الآتي:

أ- المدخلات الإنسانية: تتكون من الأفراد جميعهم؛ الذين يشتركون في برامج التنمية المهنية من مدربين ومتدربين وإداريين وفنيين ومساعدين، أي في خصائصهم أو الصفات المطلوبة فيهم باختلاف برامج التنمية المهنية التي يشتركون فيها.

ب-المدخلات المادية: تتكون من الأموال اللازمة للإنفاق على برامج التنمية المهنية واستمرار مراحله، وبواساطته يمكن توفير المدخلات المادية الأخرى؛ مثل: المباني التي سيقام فيها التدريب، وما تحتويه من قاعات وأجهزة تدريبية.

ت-المعلومات والأفكار: وهو الجانب المعنوي للمدخلات؛ ويشمل هذا الجانب بيانات خاصة بالمؤسسة التي يأتي منها المتدربون، وأهدافها، وهيكلها، وسياستها، والمشكلات التي تواجهها، فتصير البيانات ذات أهمية خاصة إذا كان المتدربون الذين يراد تدريبهم على مهارات وخبرات محددة.

وتشمل مدخلات المعلومات أيضاً المواد التدريبية التي تعرض على المتدربين وبيانات عن البيئة المحيطة، والظروف السائدة فيها، والقيم والمفاهيم الموجودة، وغير ذلك من البيانات التي تؤثر في المتدرب أو المدرب أو عملية التنمية المهنية، ومدخلات التنمية المهنية بأنواعها الثلاث المختلفة نابعة من البيئة الداخلية والخارجية المحيطة، ويتفاعل بعضها مع بعض.

2- العمليات:

تختص هذه المرحلة بنشاط التنمية المهنية، والمعالجة الفعلية للمتدرب حتى يمكن إكسابه الصفات أو الخصائص المطلوبة، ونقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية؛ هي على النحو الآتي:

أ- المرحلة التحضيرية: هي تحديد الهدف من برامج التنمية المهنية في ضوء تحديد احتياجات التنمية المهنية، وتقييم برنامج التنمية المهنية.

ب-المرحلة التنفيذية: هي التدريب الفعلي الذي يحدث فيها تفاعل بين المتدربين حول مواضيع برنامج التنمية المهنية.

ت-مرحلة المتابعة: هي المتابعة المستمرة لمراحل التنفيذ للوقوف على سير برنامج التنمية المهنية.

3- المخرجات:

هي الأجزاء – المدخلات الإنسانية والمادية والمعنوية- التي سبق أن خضعت لعمليات محددة، فصارت المخرجات متداخلة ومتفاعلة بعضها مع بعض، وقد يتأخر ظهور المخرجات أي

نتائج برنامج التنمية المهنية لمدة قد تطول أو تقصر وفق مجموعة من الظروف البيئية والتنظيمية والإنسانية، أو قد يتحقق بعضها بدرجة مرتفعة، في حين يتحقق بعضها الآخر بدرجة منخفضة؛ مثل تعميق وعي المتدربين بمشكلاتهم ومشكلات مؤسساتهم التي قد تظهر هذه النتيجة فور انتهاء البرنامج التدريبي، أما جودة الأداء فقد لا تظهر حالاً بل بعد مدّة زمنية لاحقة.

4- التغذية الراجعة:

لتلافي النواقص والعيوب في برنامج التنمية المهنية من ناحية، وتطوير برامج التنمية المهنية نحو الأفضل من ناحية أخرى، يقتضي تقدير مدى صلاحية برنامج التنمية المهنية القائم من خلال الملاحظات التي يجمعها المشرفون على البرنامج المهني، والمقابلات التي يجريها المسؤولون عن البرنامج التدريبي، والاستبانة التي توزع على المشاركين في برامج التنمية المهنية، ومن خلال النتائج التي تظهر من التحليل الذي تقوم إدارة برنامج التنمية المهنية بإجرائه، فتقوم إدارة البرنامج بالتغيير أو التطوير أو التعديل في ضوء هذه المعلومات لبرنامج التنمية المهنية القادم (العزاوي، 2009، 65-67).

سابعاً: مجالات التنمية المهنية لمدير الروضة:

تركز التنمية المهنية على تطوير قدرات الأفراد، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي يتطلبها مجال عملهم، وتركز على حل المشكلات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشرة بالأفراد العاملين بالمؤسسة، وعملياتها المختلفة، ومستويات أدائها، ومعوقات تطويرها، وارتقائها، وبالتنظيم الإداري للمؤسسة، والتقسيم التقليدي لمستوياته إلى مستويات عليا، ومستويات وسطى، ومستويات دنيا؛ لأن طبيعة المعارف والمهارات التي يحتاج إليها كل مستوى وظيفي يختلف عن احتياجات المستويات الوظيفية الأخرى، وفق التوصيف الوظيفي، والمهام الموكلة لكل منهم (عساف، 2000، 8).

وتسعى التنمية المهنية إلى تزويد المديرين بالمعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لهم في مجالات العمل المختلفة من أجل رفع مستوى كفاءاتهم وقدراتهم والارتقاء بمستوى أدائهم لتحقيق أهداف المؤسسة، ومن أهم المجالات التي تركز عليها التنمية المهنية المديرين الآتي:

أ - مجال التخطيط:

يعد التخطيط من أهم عناصر العملية الإدارية ويسبق العمليات الأخرى، حيث إن نجاح أي عمل يستند استناداً أساسياً إلى التخطيط الجيد، ويعنى التخطيط بتحديد الأهداف، ورسم السياسات، ووضع الآليات المناسبة لها، والكيفية والوقت اللازم لتنفيذها، حيث إن نجاح المخطط في تقرير نوع المخرجات وكمّها، ومدى مطابقتها لاحتياجات المجتمع يسهم في إيجاد ظروف أكثر موضوعية في

استجابة المؤسسة لمتطلبات البيئة وقدرتها على تحقيق أهدافها الموضوعة بالشكل المطلوب، ولذا فإن التخطيط الجيد يعدّ أداة مهمة لتحقيق الكفاءة، ويسهم نجاحه في رسم سياسات تنفيذية ملائمة (الغامدي، 2012، 45).

ب – مجال التنظيم:

يعد التنظيم أحد العناصر الأساسية للعملية الإدارية؛ الذي يتمثل في تحديد الهيكل التنظيمي الإداري أو الإطار الذي تتشكل فيه الجهود لتحقيق الأهداف الموضوعة حيث يوضح تقسيمات العمل الإداري، ويعمل على توصيف الوظائف، وبيان السلطات والصلاحيات الممنوحة، والمهام والمسؤوليات والواجبات، وغالباً ما يتكون التنظيم الإداري في أية مؤسسة من ثلاثة مستويات إدارية؛ هي: المستويات الإدارية العليا، والمستويات الإدارية الوسطى، والمستويات الإدارية الدنيا (التنفيذية)، ولكل مستوى من هذه المستويات مهام ومسؤوليات وواجبات تختلف عن المستويات الأخرى، فالتنظيم الجيد يوفر للعاملين بالمؤسسة المناخ الملائم لتنفيذ العمل بكفاءة وفعالية، وتتركز وظيفة التنظيم في هيكلتها للمهام وتحديد العلاقات التنظيمية، ووضع الإطار العملي لتنفيذ الأهداف والسياسات التي تحقق أهداف المؤسسة (نوري وكورتل، 2011، 69).

ج – مجال صنع القرار واتخاذه:

يعد اتخاذ القرار جوهر العمل الإداري والوسيلة التي من خلالها يتم تحويل الخطط والسياسات والأهداف إلى أعمال فعلية وواقع ملموس، وهو من أهم الأعمال والوظائف التي يقوم بها القادة في كل وقت، حيث قيل إن الفرق بين القائد وغيره من أفراد المؤسسة الإدارية يتمثل في حق اتخاذ القرار، ويعدّ الحق في اتخاذ القرارات أداة قوية تمثل السلطة والنفوذ والقدرة على مباشرة العمل في المؤسسة، ولكي تكون القرارات فعالة؛ لابد أن تستند إلى البيانات الحقيقية الدقيقة (البدري، 2001، 88).

د – مجال التوجيه:

يتعلق التوجيه بإرشاد المرؤوسين وتوجيههم قبل أدائهم لعملهم وفي أثنائه من حيث إعطائهم التعليمات اللازمة للتنفيذ، وكيفية التعامل مع الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، حيث إن العاملين في أي مؤسسة أو مجال من مجالات الحياة بحاجة إلى من يوجههم ويرشدهم لمواكبة المتغيرات التي تحصل داخل المؤسسة وخارجها، والارتقاء بمستوى أدائهم مما يسهم في رفع مستوى الخدمة التي يؤدونها، ويعد التوجيه وسيلة فعالة في التقليل من حدوث الأخطاء، وركيزة أساسية في تطوير العمل الإداري، حيث إنه يمثل عملية فنية دقيقة وحساسة (Evans, 2009, 8).

هـ – مجال الرقابة:

تعد الرقابة الضمان للتأكد من تنفيذ العمل وفق الخطط المرسومة وضمان التزام الأفراد العاملين بقواعد العمل والسلوك ونظام المؤسسة، ومن الوظائف الأساسية للرقابة قياس مستوى الأداء، وتصحيح الانحرافات التي تحدث في أثناء سير العمل ولها ارتباط بالتقويم، وتمثل أداةً فعالة ومقياساً لنجاح الإدارة، ويركز الاتجاه الحديث على الرقابة الذاتية التي تعد من العوامل المؤثرة في تحقيق الفعالية والكفاءة، إلا أن هذا لا يلغي دور الرقيب، وتمثل الرقابة قوة وسلطة ونفوذ للمدير يستطيع من خلالها تحديد كيفية إتمام الأعمال وكيفية قياسها، وتشمل الرقابة كل شيء في المؤسسة من أفراد وأدوات وأجهزة وأعمال (البدري، 2001، 93).

و. مجال التنسيق:

يُعد التنسيق أحد أهداف الإدارة وليس أحد وظائفها، فالتنسيق الفعَّال بين أنشطة المؤسسة هو محصلة الأداء الفعَّال في وظائفها كلها؛ هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة.

وقد يعود أحد الأسباب التي تؤدي إلى عدم وجود تنسيق كافٍ بين إدارتين من إدارات المؤسسة إلى عدم الاتساق في الأهداف والسياسات والإجراءات وطرق العمل لكل منهما في علاقة بعضها ببعض، وفي هذه الحالة، فإنَّ عدم وجود التنسيق الكافي يعود إلى الفشل في وظيفة التخطيط (العجمي، 2008، 43).

وقد أشارت دراسة (السريحي، 2012) إلى أهمية برامج التنمية المهنية في إعداد المديرين وتأهيلهم؛ ليصيروا قادة تربويين ناجحين، خاصة الذين يعملون في بيئات مختلفة ومتنوعة، بحيث يكونون قادة في المستقبل يمتلكون المهارات والقيم والقدرات التي تمكنهم من التكيف مع المواقف المتغيرة. وقد حددت دراسة بارا وداريش (Parra & Daresh, 1997) احتياجات القيادات التربوية في المجالات الآتية:

- التخطيط: تحديد الأهداف التنظيمية، ووضع الخطط.
- التنظيم: تحديد المهام المطلوبة استكمالها في الأنشطة المختلفة.
- حل المشكلات: تحليل المشكلة بطريقة فعالة للتوصل إلى استنتاجات منطقية.
- الإبداع: إظهار الابتكار في مواقف مرتبطة بالعمل.
- الحسم: اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.

- تحليل النظم وتصميمها: التوصل إلى المكونات التنظيمية، ودمجها مع نمط عمليات متماسك وفعال.
- الرؤية: معالجة النظرة الإيجابية الواضحة لماضي العملية التعليمية وحاضرها ومستقبلها.
- الاتصال: معالجة الرسائل الصادرة والواردة معالجة واعية تقوم على الدقة.
- القيادة التعليمية: العمل الفعال مع المجتمع المدرسي للنهوض بقدرات الطلاب على التعلم.
- القيادة الجماعية وبناء فرق العمل: تعبئة جهود الآخرين للتعاون وإنجاز الأهداف التعليمية وحل المشكلات.
- توفير المناخ السليم: تهيئة البيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة التعليمية؛ كي تنهض بالمهمة الموضوعة وتنجزها على الوجه الأكمل.
- المسؤولية الأخلاقية: إظهار التمسك بالقيم والمعتقدات التي تحظى بقبول المجتمع، والتي تمثل حجر الزاوية (Parra & Daresh, 1997, 11-12).

. مراحل بناء خطة التنمية المهنية؛ هي على النحو الآتي:

1. "التخطيط.
2. بلورة الرؤية.
3. تحديد المبادئ المعلنة.
4. تحليل الواقع.
5. تحديد الأهداف والوسائل.
6. تحديد الاحتياجات التدريبية.
7. تحديد الأوليات.
8. الخطة التنفيذية.
9. نشر الخطة.
10. تقويم التنمية المهنية".

وفيما يلي سنتناول شرحاً لكل مرحلة من مراحل بناء خطة التنمية المهنية بدءاً بالتخطيط وانتهاءً بالتقويم:

التخطيط: إن إعداد نموذج للتنمية المهنية على مستوى المؤسسة، يتطلب قيام إدارة المؤسسة التعليمية بالتخطيط متعاونة مع الجهة المختصة بالتدريب والتخطيط، وقد تكون هذه التنمية المهنية على مستوى المؤسسة أو على مستوى عدد من المؤسسات؛ التي تشترك معاً في الإدارة والتخطيط لهذه التنمية المهنية، حيث يشارك فيها العاملين جميعهم في المؤسسة، وتمثل هذه التنمية المهنية نواة لنشر ثقافة التنمية المهنية في المؤسسة؛ لأنه يتم فيها تخطيط برامج التنمية المهنية وتنفيذها وتقويمها، وتنطلق منها إستراتيجيات تفعيل مجالات التنمية المهنية كلها استناداً إلى حاجات الأفراد بالمؤسسة من ناحية، وواقع المؤسسة من ناحية أخرى وإمكاناتها.

يعد التعرف إلى طبيعة احتياجات التنمية المهنية ونوعها وبناء خريطة الاحتياجات للفئات والمجالات المختلفة وترجمتها في صورة برامج تضع بحسبانها المخرجات التي تلبي الاحتياجات المطلوبة= الخطوة الأولى للتخيطيط.

بلورة الرؤية: بعد رسم خطة مسير التنمية المهنية داخل المؤسسة وتحديد خطواتها الرئيسية، لابد من توضيح خطواتها للقائمين عليها وتزويدهم برؤية واضحة بملامحها والأهداف المرجوة منها، التي تتضمن الاحتياجات الفعلية إلى تطوير مجالات العمل المختلفة.

تتطلب البرامج التي تستوفي هذه الاحتياجات، توفير الميزانيات والطاقات البشرية التي تضمن تحقيق نجاحها كي يمكنها الإسهام في استكمال منظومة إصلاح التعليم، مم تؤدي إلى التنمية البشرية والمجتمعية المرجوة.

تحديد المبادئ المعلنة: يعني مفهوم المبادئ المعلنة هنا النقاط الأساسية والضرورية للبدء بعملية التنمية المهنية للمديرين، التي لابد من أن يعرفها المشاركون في تنفيذها؛ المدربون والمشرفون والإداريون وكل من له علاقة.

تحليل الواقع: "يتصف المجتمع المعاصر بديناميكية هائلة وتغير متسارع لا يكاد يصدق في مكوناته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والتكنولوجية كلها". فليس هناك واقع يأخذ صفة الثبات خاصة بعد أن وصلنا إلى القرن الحادي والعشرين، فلكل عصر أهدافه ومتطلباته الخاصة؛ لذا كان لابد في أثناء وضع خطة التنمية المهنية من دراسة الواقع وفهمه وما يحتاج إليه المتدربون (المديرون)، وكذلك التعرف إلى مشكلاتهم وما يحتاجون إليه من أهداف مطلوبة، وصياغتها للتخلص من ذلك النقص.

تحديد الأهداف والوسائل: لابد من صياغة الأهداف صياغة إجرائية وتوضيحها؛ كي نضمن سيراً صحيحاً لعملية التنمية المهنية للمديرين، ويكون القائمون على التنمية المهنية على دراية بحجم العمل الذي يطالبون به في أثناء تنفيذ الخطة. إن من أفضل الطرائق والأدوات التي تستخدم لتحقيق

تلك الأهداف التي تم رسمها لهم= استخدام التقنية؛ مثل السبورة الضوئية والحاسوب وجهاز الإسقاط والإنترنت وغير ذلك كورش العمل والندوات وغيرها.

تحديد الاحتياجات التدريبية: ويكون ذلك من خلال: تحديد جوانب الضعف لدى المديرين (الصعوبات القيادية، وضعف في العمل الإداري، وضعف في الشخصية...وغيرها)، ثم ترتيب نقاط الضعف في مجموعات حسب الأولية، ثم تحديد أسباب الضعف، ثم بلورة الحاجات المهنية في ضوء ما سبق.

تحديد الأوليات: ويتم ذلك –كما ذكرنا آنفاً– بالنظر إلى أهم الاحتياجات التي تعوق عمل المدير الوظيفي لتلبيتها الأهم فالأقل أهمية.

الخطة التنفيذية: تحديد الكفاءات البشرية داخل الروضة، وتحديد الكفاءات البشرية التي يمكن الاستعانة بها من خارج الروضة (الخبراء، والموجهين، والاستشاريين، وأولياء الأمور)، وتحديد الإمكانات المادية المتوفرة داخل الروضة؛ مثل: الأجهزة والتقنيات والمكتبات ومصادر التعلم والميزانيات اللازمة، وتحديد الأماكن التي يمكن استثمارها داخل الروضة وخارجها.

نشر الخطة: هو إبلاغ القائمين على الخطة والمشاركين فيها بالشكل النهائي لها بما في ذلك مواعيد البدء والتوقيت والأيام وموعد الانتهاء، وكل التفاصيل التي تلزم من يريد المشاركة في تنفيذ الخطة سواء أكان مدرباً أم متدرباً.

تقويم التنمية المهنية: تتطلب عملية تقويم خطة التنمية المهنية ما يأتي: (الضحاوي، 2004، 17): – وضوح أهداف خطة التنمية المهنية، ووجود معايير محددة لعملية تقويم خطة التنمية المهنية، واحتواء الخطة على أساليب فعالة ومتنوعة لعلاج المشكلات المطروحة، واحتواء الخطة على مؤشرات وأدلة تؤكد حسن التنفيذ، واتخاذ القرارات بشأن مواصلة التنمية المهنية للمديرين في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التقويم.

. تحديد القوى العاملة لمراكز التنمية المهنية: (www.hamdan-edu.com)

يضم مفهوم القوى العاملة هنا الإداريين ومختصي التنمية المهنية ثم الخدمات البشرية المساعدة، التي يتم اختيارها كلها على أساس أهداف برامج التنمية المهنية وكفاياتها الوظيفية وأنشطتها التدريبية، وما تحتاج إليه وحدات أقسام التنمية المهنية لأغراض التشغيل؛ والفئات هي على النحو الآتي:

1. الإداريون الرسميون.
2. مختصو (خبراء التنمية المهنية) التدريب.

3. منسقو الاتصال وأعمال الإدارة والتنمية المهنية.
4. فنيو المواد والوسائل والأجهزة والتسهيلات التربوية والإرشادية والإدارية.
5. الخدمات البشرية المساعدة؛ مثل: عمال السكرتارية والنقل والخدمات العامة.

ثامناً: أساليب التنمية المهنية لمدير الروضة:

يعد المدير أحد أهم العناصر التي تتضافر للرقي بالعملية التعليمية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات رياض الأطفال في عصر اتسم بسرعة متغيراته، وشهد ثورة معرفية وتقنية هائلة، وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة وذلك باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات، لذا صار لزاماً على مؤسسات رياض الأطفال استخدام أفضل الأساليب لتنمية مدير الروضة تنمية مستمرة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

ومن أهم أساليب التنمية المهنية لمدير الروضة ما يأتي:

أ- الأساليب الذاتية:

هو أسلوب في التدريب ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المديرين، ويهدف إلى تشجيع التفكير الابتكاري والمبدع لدى المديرين، وتشجيع الجهد الإضافي الذي يبذله المتدربون الذين يحتاجون إلى تدريب إضافي لسد النقص الحاصل في إعدادهم، أو لمساعدتهم على مواكبة الزملاء الآخرين (الأحمد، 2006، 205).

وتقع مسؤولية تنفيذ هذه الأساليب على المدير نفسه، ويشار إليها في بعض الأدبيات بالنمو المهني. وقد أكَّد جيبهارد (Gebhard, 2006) أنَّ الأساليب الذاتية تتطلب البحث عن فرص التنمية؛ مثل: المحادثات مع الزملاء، والقراءة والكتابة في مجال التعليم في مرحلة رياض الأطفال، وحضور ورش العمل، وحلقات النقاش، والمشاركة في أنشطة أخرى تقدم فرصاً للتأمل في التعليم، والبحث عن طرائق تعليمية حديثة من خلال ملاحظات التعليم الشخصي أو تعليم المعلمين في الروضة. وكلما تنوعت تلك الممارسات ازدادت خبرة المدير، ومن ثم يستطيع الإجابة عن أسئلته المتعددة، التي وتحتاج إلى إجابات، فتزداد فرص تنمية معتقداته وممارساته الإدارية (Gebhard, 2006, 10).

ب- الأساليب المهنية:

تقع مسؤولية تخطيط هذا النوع من الأساليب وتنفيذه على وزارة التربية أو مديرياتها أو الدائرة التي تنتمي إليها الروضة، وعادة ما يُعرف هذا النوع في الأدبيات بالتنمية المهنية أو التطوير المهني.

ومن أبرز الأساليب المهنية ما يأتي:

- **المؤتمرات (Conferences):** تُعد المؤتمرات من أهم أساليب التنمية لمدير الروضة، حيث تمثل فرصة إيجابية لتبادل الخبرات والأفكار والآراء تبادلاً جماعياً، وتنمي قدرات المدير على الحوار والمناقشة، والإفادة من الآراء والأفكار الجديدة وخاصة حين تكون الإضافة في مجال تخصص رياض الأطفال.
- **الورشة التعليمية (Workshop):** تحظى الورشة التعليمية بقدر كبير من النجاح والانتشار؛ لأنها تسير وفق نظام يعمل فيه المدير عملاً جماعياً وتعاونياً في مجموعة من الأسس؛ من أهمها: وجود خبراء ومتخصصين يتوافر لديهم الوعي بنظام عمل الورشة، والتخطيط الجيد للورشة بما يضمن نجاحها وتحقيق أهدافها (أحمد، 2004، 76).
- **التدريب العملي (Practical Training):** يكون ذلك من خلال نظام الاستشارات مع الخبراء في مجال التعليم في رياض الأطفال سواءً أكانوا من داخل الوزارة أم من خارجها، وذلك لتقديم التدريب للمديرين، ويتم ذلك في إطار برامج التنمية المهنية المستدامة. لقد وجد بنكوتشي (Pancucci, 2007) أنَّ أساليب التنمية المهنية تتعدد لتشمل لجان تطوير المقررات والخبرات التعليمية، وجلسات التدريب، ومراقبة العمل، والبورتفيلو المهني (ملف الإنجاز المهني)، والأنشطة البحثية (Pancucci, 2007, 14).
- **المحاضرات (Lectures):** يعتمد أسلوب المحاضرة على شخصية المدرب وقدرته على أداء مثل هذا العمل، وفي الغالب يمكن لأي مدرب أن يخطط ويعرض محاضرة تتصف بالتماسك والجدَّة كي تحوز على اهتمام الجميع ما عدا المعارضين لهذا الأسلوب. ولا تزال المحاضرة من أكثر الطرائق شيوعاً في إطار التعليم الرسمي أو غير الرسمي، ولا تزال تتمتع بمنزلة مهمة بين الطرائق المستخدمة في أشكال التعليم وصيغه المختلفة بغية إثارة اهتمام المتدربين وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى. وتتيح الفرصة للمتدربين للمقارنة بين وجهات النظر بطريقة قد لا تتوافر لهم في طرائق أخرى (الخطيب والخطيب، 2008، 99).
- **الندوة (Seminar):** يشترك فيها جانبان هما: الأول مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين، والثانية مجموعة كبيرة من المستمعين. وتستند الندوة إلى أسلوب المناقشة المقيدة، أي أن يكون هناك موضوع أو مشكلة معينة هي محور الندوة، فيعرض المختصون الآراء الواردة في شأنها؛ على أن يتبع ذلك إتاحة الفرصة للمستمعين للمشاركة في مناقشة مضبوطة لا يسمح فيها بالخروج عن الموضوع أو إثارة مشكلات فرعية خارجة عن جوهر موضوع الندوة، إلا أنه كثيراً ما يُلاحظ عزوف معظم المستمعين عن الاشتراك في مناقشة المختصين وخاصةً إذا كانت لهم مكانة علمية أو ثقافية أو سياسية مرموقة (الخطيب والخطيب، 2008، 101).

- **تمثيل الأدوار (Role-Playing)**: يعني تمثيل الأدوار وضع حالات يكون فيها سلوك المتدربين ملائماً للأدوار التي تمَّ تعيينها لهم للقيام بها. ويشبه تمثيل الدور "دراما" يكون فيها كل مشترك محدد الدور الذي يلعبه، إلا أنَّ الفرد يرتجل دوره المحدد وفق الاستجابات الخاصة بالحالة التدريبية أو التعليمية (الخطيب والخطيب، 2008، 104).
- **الزيارات الميدانية (Field Trips)**: هي عبارة عن زيارة لمؤسسة أو مشروع ما، ويخطط لها بهدف الدراسة الأولية والاطلاع المباشر، وتحتاج إلى منسق يتولى إعداد الترتيبات الضرورية للزيارة، وتتيح الفرصة للمتدربين للملاحظة المباشرة للعمليات والممارسات الفعلية للعمل، وتساعد على ربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي، وتعمل على إثارة اهتمامات المتدربين واستثارة دافعيتهم للمشاركة (عبد العليم، 2008، 58).
- **التدريب المصغر (Micro Training)**: يقوم على تحليل العمل إلى المهارات المكونة له، ثم تدريب الفرد على كل مهارة منها على حدة؛ أي يقوم بالتركيز على المهارة ويبين تفاصيلها الدقيقة، مما يُسهل عليه اكتسابها. ويساعد التدريب المصغر على اكتساب المديرين مهارات الشرح، والاستماع، والتشجيع، وطرح الأسئلة، والتقويم، والتخطيط، والإشراف الفني (عبد العليم، 2008، 59).
- **المباريات الإدارية (Management Games)**: أسلوب تدريبي قيادي عن طريق تمرين عملي تطبيقي على موقف معين، تختلف أنواعها باختلاف الموضوع الذي تهتم به، وتركز معظم المباريات على نشاطات الإدارة تركيزاً عاماً، واتصالها بنظرية المؤسسة وصنع القرار والاتصال ....وغيرها.، ويهدف هذا الأسلوب إلى تطوير الصفة القيادية في المتدرب وخاصة في صنع القرار، وزيادة التعاون بين الإدارات، وتفهم العلاقات بينها، والكفاءة في استخدام الوقت وعدّه قيمة جوهرية (العزاوي، 2009، 157-158).

مما سبق يلاحظ أنَّ أساليب التنمية المهنية يُمكن تقسيمها إلى الآتي: أساليب ذاتية تتعلق بالمدير نفسه ومدى تقبله واستعداده لتنمية ذاته، وأساليب مهنية تتعلق بالمؤسسة التي يعمل فيها المدير، وما تقدمه من مبادرات وجهود في سبيل تنمية مهارات المديرين وقدراتهم وتطويرها؛ الذين يعملون في مؤسسات رياض الأطفال.

تاسعاً: مداخل التنمية المهنية لمدير الروضة:

تتعدد مداخل التنمية المهنية للمديرين التربويين، وفيما يلي عرض لأهم المداخل المستخدمة في التنمية المهنية؛ هي على النحو الآتي:

(1) مدخل التعليم المهني:

يتمثل في البرامج التي تقدم من خلال مؤسسات التعليم المختلفة، التي تركز على العلاقة بين التنظير والممارسة العملية، ويشتمل التعليم المهني للمديرين على مجموعة من المبادئ؛ منها ما يأتي:

- القدرة على إجراء البحث العلمي، واستخدام شبكة الإنترنت.
- استخدام التقنيات الحديثة التي تعظم فعالية البحث العلمي.
- التدريب على استخدام التقنية الحديثة، وكيفية الإفادة منها في إجراء البحوث (Burant, 2009, 37).

(2) مدخل التدريب المهني (الوظيفي):

يشتمل على المشاركة في المؤتمرات والبرامج التدريبية وورش العمل، التي تركز على المعارف والمهارات التي ترتبط بالممارسة العملية، والإفادة من الخبراء والمدربين في مؤسسات التعليم المختلفة، وتلك البرامج تؤهل المشاركين فيها للحصول على شهادة أكاديمية في إطار المعايير الوطنية.

(3) مدخل الدعم المهني:

يتم من خلال الإدارات العليا، والزملاء لتهيئة الظروف الملائمة للعمل وتحسينها، والقيام بإجراء الاختيار الذي يشتمل على وصف الوظيفة، وتعزيز المهنة وتطويرها، والمراقبة والتقييم، وبناء فرق العمل وتكافؤ الفرص.

(4) مدخل التدريب المهني في موقع العمل:

تحتاج الإدارات التربوية إلى دورات وبرامج تدريبية وتوجيهية في موقع العمل؛ بغية بلوغ فاعلية الأداء وجودته. ويستند التدريب المهني إلى مجموعة من الأنشطة تتمثل في الآتي:

- التعلم بالممارسة الفعلية والاستماع إلى النصائح والإرشادات.
- العصف الذهني والتدريب على الإفصاح عن الرأي.
- تشكيل جماعات لحل المشكلات والتنبيه على الأخطاء.
- استخدام تقنية دلفي، وأساليب جمع المعلومات وتبادلها.
- دراسات الحالة، وتحليل الأزمات الحرجة.
- بناء فرق العمل وحلقات الجودة.
- الاستخدام الأمثل للمواد المذاعة والمرئية وشرائط الفيديو.

- التطوير الذاتي وقيادة ورش العمل وحلقات النقاش.
- إجراء المقابلات الشخصية لحل المشكلات وتطوير أداء العمل (Gerald, 2000, 54).

وثمة أربعة مكونات أساسية تستند إليها برامج التدريب المهني لتحديد القيادة الفعالة؛ هي على النحو الآتي: القدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات، والمرونة، وتحمل المسؤولية، والحساسية الأخلاقية، حيث تسهم هذه المكونات في جعل المديرين عناصر فعالة للتغيير داخل المؤسسة في إطار مجموعة من القيم الأساسية لنجاح المؤسسة والمتمثلة في إطلاق الطاقات والجهود البشرية وإيجاد توازن بين احتياجات الأفراد والجماعات والمؤسسة، وتحديد القيم الأساسية والدفاع عنها داخل المؤسسة وخارجها، وغرس قيم المبادرة وتحمل المسؤولية لدى العاملين في المستويات الوظيفية كلها (Komba & Nkumbi, 2008, 71).

لذلك فإن إحداث التنمية المهنية للأفراد العاملين جميعهم داخل المؤسسات التعليمية يسهم في تحسين جودة مخرجاتها، حيث تؤكد التنمية المهنية تنمية الأفراد داخل الإطار التنظيمي، وزيادة أعداد الأفراد المدربين، وربط التنمية المهنية بحاجات الأفراد والمجتمع، وبما يحقق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية.

(5) مدخل الثقافة التنظيمية:

تمثل ثقافة التنمية المهنية أحد العناصر الأساسية لتفعيل الأداء في المؤسسة التعليمية من خلال التركيز على العناصر الآتية:

- التسليم بأن التنمية المهنية عملية مستمرة مدى الحياة الوظيفية؛ مثل التعليم المستمر.
- تنمية الوعي بأهمية التعليم المستمر، وتزويد القيادات بخبرات التعلم.
- التوجيه والإرشاد والدعم المبني على الخبرة حول قضايا التنمية المهنية لكل الأفراد.
- تشجيع البحث العلمي والتطوير.
- تطوير بيئة التعليم لجميع الأفراد بالمؤسسة وتجديدها (القبيسي، 2011، 57).

إن تنمية الثقافة التنظيمية للمديرين لها دور مهم في زيادة وعيهم وإدراكهم لأهمية إدارة الجودة الشاملة في تفعيل دور الأفراد العاملين بالمؤسسة لتطبيق ممارسات الجودة الشاملة، إذ يقوم المديرون بدور فعّال في تنمية ثقافة الجودة، والتطوير التنظيمي للمؤسسة التعليمية، بما يواكب المستجدات والمتغيرات العالمية المعاصرة. وتهدف تنمية الثقافة التنظيمية إلى تقبل التغيير والتكيف مع الظروف

المستجدة، وتعريف المديرين بأهمية العلاقات الإنسانية، وغرس قيم الإخلاص في العمل والولاء للمؤسسة لديهم.

وثمة مداخل أخرى للتنمية المهنية للقيادات التربوية؛ مثل: التنمية الذاتية، والتعلم الذاتي، والتعليم كفريق، والاستثارة لإبراز الطاقات الكامنة، وملاحظة الآخرين للإفادة من خبراتهم.

ويركز المسؤولون عن التنمية المهنية في المؤسسات التعليمية على إدارة برامج التنمية المهنية وتمويلها من خلال إتباع مدخل التخطيط، وربط أولويات الصرف والإنفاق ربطاً دقيقاً بأهداف المؤسسة التعليمية.

وعلى ذلك فإن إحداث التنمية المهنية للأفراد العاملين جميعهم داخل المؤسسات التعليمية يسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية، حيث تؤكد التنمية المهنية ضرورة تنمية الأفراد داخل الإطار التنظيمي، وزيادة أعداد الأفراد المتدربين، وربط التنمية المهنية باحتياجات الأفراد والمجتمع لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية.

6 – دور التدريب باعتباره أحد أبعاد التنمية المهنية لمدير الروضة:

برزت أهمية التدريب كوسيلة لتوفير العناصر العاملة اللازمة، نتيجة الحاجة المتزايدة لذوي الاختصاصات والمهارات العالية في المستويات الإدارية المختلفة، لذلك يحتل التدريب مكانة خاصة بين الأنشطة الإدارية الهادفة إلى رفع الكفاءة والإنتاجية، وتحسين أساليب العمل من خلال إحداث تطوير في قدرات الأفراد وكفاياتهم، وتغيير أنماط سلوكياتهم واتجاهاتهم من الناحية المهنية والوظيفية. ويحقق التدريب فوائد متعددة؛ من أهمها الآتي:

أ- زيادة الإنتاج، وتحسين نوعيته من خلال تطوير مهارات القوى البشرية العاملة.

ب- رفع الروح المعنوية للعاملين من خلال امتلاك مهارات عالية، تجعلهم يشعرون بالأمن والاستقرار والرضا عن العمل.

ج- التقليل من الإشراف؛ لأنه كلما حصل الفرد على البرامج التي تلبي احتياجاته في مجال العمل، زاد ذلك من ممارسته وخبراته، وصار لا يحتاج إلا إلى القليل من الإشراف.

د- ترشيد الإنفاق، حيث إن مردود التدريب أكثر من كلفته من خلال استخدام الآلة استخداماً صحيحاً، واتباع طرق العمل الصحيحة، فإن ذلك يقلل من حوادث العمل ويسهم في ترشيد الإنفاق.

هـ- التقليل من دوران العمل، يسهم التدريب في تطوير قدرات الأفراد وإثراء معارفهم، ويؤدي إلى زيادة أمنهم واستقرارهم، وتعلقهم بالعمل، وعدم تطلعهم إلى العمل خارج مؤسساتهم، مما يُسهم في التقليل من دوران العمل.

و- توفير قوى احتياطية للمؤسسة من خلال تلبية المتطلبات الملحة التي تفوق الإمكانات المتوافرة في سوق العمل، لذلك تتمكن مراكز التدريب من إمداد المؤسسات بالقوى العاملة المدربة، والأعداد التي تحتاج إليها (صياد، 2009، 207).

وتركز الأفكار الأساسية في تدريب المديرين على تنميتهم علمياً ووظيفياً ومهنياً وشخصياً، وتزداد أهمية التدريب في ضوء المتغيرات المعاصرة المرتبطة بإدارة الموارد البشرية. وفيما يلي الأفكار المحورية لعملية التدريب:

- إن التدريب نشاط هادف من الضروري التعامل بشأنه بجدية متناسبة مع أهميته في بناء كفاءة الموارد البشرية وتعظيمها.
- إن التدريب – أساساً – استثمار مستقبلي من الضروري أن تتوافر له كل الضمانات والمقومات الصحيحة لتحقيق العائد منه.
- إن التدريب نشاط علمي يستند إلى أسس ومناهج مقننة، ويستخدم تقنيات متطورة.
- إن التدريب مهمة إدارية إستراتيجية تنطلق في تكامل من إستراتيجيات المؤسسة.
- إن التدريب والتطوير يشكل أهمية متزايدة في إستراتيجيات تنمية الموارد البشرية المعاصرة.
- إن يحيط اهتمام الإدارة لتقييم الاستثمار في التدريب والتطوير بالكفاءة التنظيمية كلها.
- أن تصير إسهامات تنمية الموارد البشرية محل تقييم ضمن محاور آليات التقييم المتكاملة الحديثة؛ مثل "قائمة النتائج المتوازنة" Balanced Score-Card (السلمي، 2002، 19-20).

ولتفعيل دور التدريب التربوي لا بد من مراعاة الآتي:

1- أن يوضع التدريب التربوي كنشاط مؤثر ضمن إستراتيجية متكاملة لإعداد قدرات ومهارات ومعارف المديرين وتنميتها وتطويرها، مستويات التعليم المختلفة ومجالاته.

2- أهمية تخطيط التدريب التربوي في ضوء معرفة مستفيضة بواقع النظام التعليمي، ومقومات منظومة التعليم المعنية من حيث التوجهات المعرفية والأولويات التربوية وظروف المؤسسات التعليمية المختلفة وإمكانياتها.

3- أهمية الأخذ بالحسبان الجهات التي لها علاقة بالعملية التعليمية في أثناء تخطيط التدريب التربوي وتفعيله؛ التي تشمل الطلاب وأعضاء الهيئات الإدارية والتدريسية والفئات المساندة في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى أولياء الأمور وممثلي المجتمع المعنيين بأمور التربية والتعليم.

4- أن يبدأ التفكير في التدريب والتطوير منذ بداية تشكيل الإدارات، وذلك بإدماج التدريب في مراحل الدراسة الأكاديمية في كليات التربية وغيرها من مؤسسات إعداد القيادات التربوية وتأهيلها.

5- دعم أثر التدريب التربوي من خلال مجموعة نظم تنمية الموارد البشرية الأخرى؛ ومنها نظم الرواتب والحوافز، ونظم تيسير التنمية الذاتية.

6- يستند تخطيط التدريب التربوي الفعال إلى فعالية نظام تقييم أداء القائد وديناميكيته، وضرورة استثمار تحليل نتائج التقييم في تحديد الدور المناسب للتدريب إلى جانب عمليات أخرى تتضمنها نظم تنمية الموارد البشرية.

7- أن يتكامل التدريب التربوي مع مخططات الحركة الوظيفية للقيادات من حيث أهداف التدريب ومحتواه، وتوقيته، ويحقق ذلك التلاؤم بين متطلبات العمل المستقبلي الذي يتم إعداد القائد لمباشرته في مرحلة تالية، وبين آليات التدريب في كل مرحلة وظيفية (صياد، 2009، 209-210).

ولتحقيق فعالية التدريب التربوي لا بد من إدماجه ضمن إستراتيجية شاملة لتنمية المديرين في إطار منظور إستراتيجي شامل لدور المؤسسات التعليمية في المجتمع. ويخضع برنامج إعداد المديرين التربويين للكثير من الفحص والتدقيق لتحديد مدى جودته وفاعليته، وقياس القيمة المضافة وإجراء التفتيش على الجهات التي تقوم بتنفيذ هذه البرامج بواساطة لجان المراجعة. ويمثل معيار الممارسات الإدارية الفاعلة الإطار المرجعي الذي يقاس به أداء الجهات التي تقوم بتنفيذ هذه البرامج وفق معايير محددة.

. أساليب تفعيل التنمية المهنية لمدير الروضة:

ثمة ستة مبادئ ينبغي الاسترشاد بها كوسائط لتفعيل التنمية المهنية لمدير الروضة، ومن ثم الارتقاء بمستوى الكفاية المهنية له، حيث تتمثل المبادئ في الآتي:

1) خلق جو من الاحترام المتبادل على نطاق الجو التعليمي وورش العمل.
2) تشجيع المشاركة الفعَّالة.
3) توظيف الخبرة في التفاعل.
4) إتاحة الفرصة للعصف الذهني وتلاقي الأفكار.
5) ربط النظري من الأفكار بالتطبيق العملي.
6) منح المشاركين الفرصة لتمثيل أدوار القائمين على إعداد اللقاءات التدريبية وتنفيذها، والمشرفين عليها (نصر، 2007، 45).

وقد أضاف (مدبولي، 2002، 37) أساليب أخرى تُسهم في تفعيل التنمية المهنية المتواصلة للمديرين داخل مؤسساتهم من خلال الآتي:

1. إعادة صياغة مفهوم تدريب المديرين في أثناء الخدمة بحيث يتم الجانب الأكبر منها داخل مؤسسات رياض الأطفال.

2. إعادة تنظيم الأعباء الإدارية للمديرين ونظم تقويم الأداء.

3. استحداث الدوريات المهنية المتخصصة في نشر بحوث التطوير.

استناداً إلى ما سبق فإنَّ التنمية المهنية للمدير ضرورة حتمية لتحقيق تنمية شاملة في شخصيته من النواحي كلها (الثقافية والعلمية والاجتماعية)، لذلك لا بد من توجيه البرامج والأنشطة كلها، التي تهدف إلى رفع كفايته وزيادة تأهيله، للقيام بواجبه على أكمل وجه في مجال تخصصه، ولا يحدث ذلك إلا بتوافر الإمكانات اللازمة لعملية التنمية المهنية؛ مثل: القاعات المهيأة والميزانيات الكافية والحوافز المشجعة والتجهيزات الحديثة.

. خلاصة:

يتضح مما سبق مدى أهمية التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الارتقاء بمستوى الأداء وتطوير العمل، في عالم اليوم الذي يشهد تغييرات وتحولات متتابعة في شتى المجالات، حيث لم تَعُد وظيفة المدير مقتصرة على الأعمال الإدارية الروتينية اليومية، بل يستلزم ذلك منه القيام بأدوار ومهام أخرى؛ منها تحقيق الجودة، وإدارة التغيير، وإدارة الأزمات والصراعات، وإدارة الوقت بفعالية، وهذه الأساليب والمهارات لا يمكن امتلاكها واستخدامها استخداماً فعالاً إلا من خلال تحقيق التنمية المهنية المستمرة الفعالة، التي تزودهم بالمعلومات والمعارف والخبرات، وتسهم في تطوير قدراتهم ومهاراتهم، مما يمكنهم من تحقيق الجودة على مستوى إدارتهم، والقدرة على مواكبة المتغيرات والمستجدات المعاصرة، واستثمارها في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

الفصل الثالث

التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل الجودة الشاملة

. تمهيد.

أولاً: تعريف الجودة الشاملة.

ثانياً: تطور مفهوم الجودة الشاملة.

ثالثاً: المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية.

رابعاً: طرائق تحقيق الجودة في برامج التنمية المهنية.

خامساً: لماذا تطبق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية.

سادساً: متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.

سابعاً: معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية.

ثامناً: معايير نظرية لتفعيل التنمية المهنية للمديرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث

التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل الجودة الشاملة

. تمهيد:

بدأ الاهتمام يتبلور حديثاً بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية؛ لأنه أسلوب إداري متميز قادر على مواجهة التحديات والمستجدات المحيطة من ناحية، وقادر على تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التنمية المهنية من ناحية أخرى. وانطلاقاً مما سبق تحاول الإدارات التربوية والتعليمية في سورية البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وتحفيزاً للإدارات والقيادات التربوية لتبني تطبيقها، فقد عقد عدد غير قليل من المؤتمرات والندوات وورش العمل تحت مظلة وزارة التربية ووزارة التعليم العالي، بهدف التعريف بهذا الاتجاه الإداري الحديث والمتميز والقادر على تحسين مخرجات التعليم ومخرجات برامج التنمية المهنية ومواجهة العولمة والمنافسة على المستويين المحلي والعالمي.

أولاً: تعريف الجودة الشاملة:

إن تباين مفهومات إدارة الجودة الشاملة وأفكارها وفق وجهة نظر الباحثين انعكس انعكاساً واضحاً على عدم وجود تعريف عام متفق عليه من قبلهم، إلا أنه ثمة بعض التعاريف التي أظهرت تصوراً عاماً لمفهوم الجودة الشاملة. ويمكن ذكر بعض تعاريف الجودة الشاملة؛ هي على النحو الآتي:

فعرفها ديمنج (DEMING) عام 1986 بأنها فلسفة إدارية حديثة مبنية على أساس إرضاء العميل، وتحقيق حاجاته وتوقعاته حاضراً ومستقبلاً (نقلاً عن أبو الهيجاء، 2007، 16).

وقد ميز بعض الباحثين بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة؛ هي على النحو الآتي:

جودة التصميم Design quality: (المواصفات والخصائص).

جودة الأداء: Performance quality (القيام بالإعمال وفق المعايير المحددة).

جودة المخرج: Quality out put (منتج وخدمات) (نقلاً عن أحمد، 2006، 152).

يتداخل مفهوم الجودة مع مفاهيم أخرى؛ مثل: الاعتماد والرقابة .... وغيرهما؛ لكن الفروق تبقى قائمة بين هذه المفاهيم ومفهوم الجودة، ويمكن توضيح ذلك من خلال تعريف هذه المفاهيم:

الاعتماد (Accreditation): وهو حسب تعريف هوجتون:Houghton. " المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي" (طعيمة، 2006، 19).

الرقابة على الجودة (Quality control): وهي كما عرفها طعيمة: الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج، وهذه الصلاحية تقاس وفق مواصفات ومحددات معينةً (طعيمة، 2006، 20).

مؤشرات الجودة (Quality indicators): هي البيانات التي يمكن قياسها واعتمادها بوصفها مقياساً للجودة أو الإنجاز (البيلاوي وآخرون، 2006، 20).

ضبط الجودة (Quality Control): هو نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج من خلال فحص عينات من المنتج بهدف مطابقتها بالمواصفات المطلوبة، ويستخدم في هذا الفحص عدد من أجهزة القياس والضبط والأساليب الإحصائية، وتحليل نتائج عمليات الفحص، بغية الإفادة منها في إجراء التعديلات المستقبلية على التصميم والتنفيذ والتوصل، وصولاً إلى تقليل أو منع المنتجات غير المطابقة للمواصفات الموضوعة مما يسهم في تحسين الجودة (Lee, 1999, 27).

ضمان الجودة (Quality Assurance): هو التحسين المستمر والدائم لإجراءات الجودة من خلال توجيه الجهود التنظيمية كلها تجاه الوقاية من وقوع المشكلات ومتابعتها (الفتلاوي، 2008، 34).

ثقافة الجودة (Quality Culture): تدل على القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسينها باستمرار (عليمات، 2004، 34).

التميز (Excellence): هي حالة من التفوق لجانب معين أو أمر محدد دون غيره، نظراً لصعوبة التمييز في الجوانب الإدارية والتنظيمية والتدريبية والتعليمية والإنتاجية والخدمية كلها، وعلى بذلك يختلف مفهوم التميز عن مفهوم الجودة التي يتمثل في الجوانب والأبعاد كلها (البيلاوي وآخرون، 2006، 120).

حلقات الجودة (Quality Circles): هي مجموعة من العاملين تتطوع لدراسة تطوير مشكلات العمل وحلها (أحمد، 2006، 120).

الجودة في التعليم (Quality in Education)**:** من خلال استعراض الأدبيات المتعلقة بمفهوم الجودة يتضح أن الجودة هي إستراتيجيات تهدف إلى تحقيق منتج متميز يحقق رغبات المستفيد بكفاءة عالية وأقل تكلفة ممكنة (Tipparat, 2004, 42).

وتعرف جودة التنمية المهنية بأنها: "تقديم تدريب يحقق للمتدرب الوصول إلى درجة من الامتياز أو الاستحقاق في إتقان المهارات المطلوبة في الإدارة" (اليحيى وآخرون، 2008، 3).

وقد استخدم مصطلح الجودة في التربية بمعنى استخدام الأسلوب الأنجع في الوصول إلى النتائج المطلوبة، واستخدام الأسلوب الأكثر فاعلية وأقل تكلفة في الوقت والمال. ومن هنا نظر بعض

الباحثين إلى الجودة الشاملة في التعليم بأنها تعني الكفاءة (Efficiency)، وعرفها آخرون بأنها الفعالية (Effectiveness)، وآخرون بأنها تشمل الكفاءة والفعالية (أحمد، 2006، 154).

يمكن استخلاص النقاط التالية من خلال التعريفات السابقة:

1. ينبغي تحديد أهداف برامج التنمية المهنية وتوضيحها.
2. تحديد المدخلات والإجراءات (العمليات) للنظام التدريبي وربطه بالأهداف، حيث إن تحقيق الأهداف مرتبط بالعوامل المادية والبشرية المستخدمة والطرائق والوسائل والتقنيات المساعدة لإنجاز العمليات.
3. معايير الجودة وطرائق قياسها: حققت المطلوب تحقيقاً ممتازاً أو جيداً أو سيئاً.
4. رضا المجتمع المحلي أو المستفيد الأول، إضافة إلى المشاركة في مراحل عملية برامج التنمية المهنية كلها (التغذية الراجعة).

مما سبق **يعرف الباحث الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية**، بأنها: تجويد مدخلات وعمليات ومخرجات برامج التنمية المهنية وتحسينها، مما يسهم في تحقيق الجودة في نشاطاته ونتائجه كلها، فهي مخططة ومنظمة، ولها أهداف طويلة الأمد وعمل مطور يهدف إلى تزويد مديري الروضة بقدر كبير من المعارف والمهارات، وتحسين سلوكهم واتجاهاتهم بقصد رفع مستوى أداء الممارسات الإدارية لديهم، وفي ضوء معايير الجودة الشاملة، مما يعود بالنفع على المؤسسة التعليمية والعاملين فيها.

ثانياً . تطور مفهوم الجودة الشاملة (Evolution of the concept of Total Quality):

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من مفاهيم الإدارة الحديثة، حيث ظهر نتيجة اشتداد المنافسة العالمية بين مؤسسات الإنتاج اليابانية من ناحية؛ والمؤسسات الأمريكية والأوروبية من ناحية أخرى؛ إذ تمكنت اليابان بفضل جودة منتجاتها من اكتساح الأسواق العالمية والفوز برضا المستهلكين حول العالم جراء الأخذ بإدارة الجودة الشاملة، ولما كان هذا المفهوم سبباً مباشراً في تفوق مؤسسة دون غيرها بدأ الاهتمام به في إطار المؤسسات التربوية عامة، ومؤسسات التنمية المهنية المشرفة على رياض الأطفال خاصة.

لقد وجد "جارفن (Garvin)" أن فكرة الجودة موجودة منذ آلاف السنين؛ لكنها كمهنة وعمل لم تنشأ إلا حديثاً، أما "جتلو (Gitlow)" فبرهن أن تاريخ الجودة يعود إلى عام (125) قبل الميلاد منذ حكم رؤساء العشائر والملوك والفراعنة.

ووضع شيوارت Shiwart عام (1925) عناصر متعددة لإدارة الجودة الشاملة حينما كان يعمل في مؤسسة (ديل) للهاتف الأمريكية، وأشار إلى أهمية تحديد مفهوم الجودة، واستخدام كل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستدلالي، والإحصاء في عملية التحليل والمراقبة (الزهراني، 2005، 19).

وشارك ديمنج أستاذه شيوارت في وضع الأسس العلمية للرقابة على العمليات الإحصائية، وأشار إلى أهمية ربط الأجر بالإنتاج، وإجراء عمليات الفحص والرقابة على المنتجات في المرحلة النهائية للكشف عن العيوب والأخطاء قبل وصولها إلى العميل، وأهمية مشاركة العمال في صنع القرار، وقد تمثلت إسهاماته في تطوير طرائق الرقابة الإحصائية وتطبيقها، ووضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، وقد حازت مبادئ ديمنج في الجودة على اهتمام كبير في اليابان في أثناء مشاركته في الإعداد للإحصاء الرسمي عام (1947).

ثم بدأت أفكار كروسبي (grosby) في عام (1960) من خلال كتابه (الجودة مجاناً Quality is free)، الذي أسهم في تطوير مفهوم الجودة، ويعد أول من وضع مفهوم منع حدوث الأخطاء (Zero defects)، حيث أنشأ جمعية الجودة عام (1980) (Waks & Frank , 1999, 250).

ثم انتقل مفهوم الجودة إلى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (مالكولم بالدريج "Malcolem Baldrige")، وأخذت كليات المجتمع الأمريكية بمدخل إدارة الجودة الشاملة (TQM) نقلاً عن التجربة اليابانية، وكان لديمنج (Deming) الفضل في تشجيع مدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في بداية الثمانينيات وازداد التطبيق في الجامعات في التسعينيات.

لقد أخذت اليابان بتطبيق مواصفات الجودة منذ الأربعينيات؛ وطورت طرائق ديمنج ومبادئه لتتلاءم مع البيئة اليابانية، فظهرت كلمة يابانية كايزن "Kaizen" وهي تعني التحسين المستمر في الأداء في المجالات الإنتاجية والتسويقية والتمويلية والإدارية كلها، وهي مسؤولية الإدارة والعاملين وكل فرد داخل المؤسسة. وعرفت اليابان دوائر الجودة في الخمسينيات، حيث تشكلت أول دائرة من دوائر مراقبة الجودة عام (1960) بغرض تحسين الجودة، ورفع كفاءة العمال وفعاليتهم، وتعد دوائر الجودة جزءاً ضرورياً من عمليات الجودة داخل مؤسساتها المميزة لإدارة الجودة الشاملة اليابانية (Richard, 1999, 62).

وفي السبعينيات طورت مواصفات الجودة الشاملة لاستخدامها في حلف الناتو(Neto)، وأطلق عليها "مواصفات الحلفاء للجودة، ونظراً للفوائد التي حققتها هذه المواصفات ظهرت الحاجة إلى نظام مماثل للجودة يمكن استخدامه في الصناعات المختلفة. وتلبية للطلب العالمي فقد صدرت المواصفة

الدولية "ISO 9000" وهي مطابقة للمواصفة البريطانية؛ وهدفها تطوير أوضاع المنظمة واستكمال متطلبات الجودة الشاملة، وتفادي أسباب الخلل والانحراف عن الجودة في مجالات العمل كلها.

ومع ازدياد الاهتمام بمواصفات الجودة الشاملة عُدلت المواصفتان البريطانية والدولية عام (1994) لتصير "BS/EN ISO 9000" ؛ وتتكون من أربعة أجزاء؛ هي: (ISO 9001 ISO 9004, ISO 9003, ISO 9002)، وهي سلسلة يكمل بعضها بعضاً (Collier, 2002, 27).

ثالثاً: المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية:

The basic principles for the application of TQM in kindergarten:

يلاحظ من خلال استعراض التعريفات المختلفة لمصطلح الجودة الشاملة أنها تركز على الرضا وتلبية حاجات المستفيدين في المؤسسة التربوية، وفي هذا البحث يتم التركيز على برامج التنمية المهنية لتحقيق حاجات المتدربين في المقام الأول، وذلك من خلال تعزيز القوى العاملة لتحسين أدائهم، ولتطبيق مبدأ الجودة الشاملة لا بد أن نتعرف إلى مبادئها الرئيسية؛ هي على النحو الآتي:

1. رضا المتدرب (FOCUS ON THE SATISFACTION):

يعد التركيز على المتدرب المبدأ الأساسي في جودة العمل في مؤسسات التنمية المهنية، حيث يسعى إلى توفير حاجات المتدربين ومتطلباتهم، وتحقيق رغباتهم وتنمية قدراتهم، وتحقيق درجة عالية من الرضا من المستفيدين وهو المطلب الأساسي لتحقيق جودة عالية في مؤسسات التنمية المهنية. ويعد معيار النجاح في المؤسسات التربوية التي تطبق إدارة الجودة الشاملة هو مدى رضا المتدرب أو المستفيد عن تلك الخدمات والمنتجات؛ وذلك على النقيض من الإدارة التقليدية التي تقوم على المفهوم السائد بأن المؤسسة أكثر معرفة بحاجات العملاء ورغباتهم، وكيفية تحقيقها من العملاء أنفسهم؛ إضافة إلى تحديد الحاجات والعمل على تحقيقها بمعزل تام عن العميل المستفيد من تلك الخدمة أو المنتج (البكر، 2001، 94).

لقد وجد الباحث أن التركيز على المتدرب كمبدأ لتحقيق الجودة، يؤكد ضرورة تحقيق متطلبات الأطفال وحاجاتهم، وتوقعاتهم من الخدمة من خلال الالتزام بمتطلباتهم وحاجاتهم، ومحاولة معرفة مدى رضاهم عن الخبرات التدريبية المقدمة، ويؤكد محاولة تعرف حاجات المدير المستقبلية، التي تتمثل في زيادة قدراته ومهاراته الإدارية، لأن عدم تلبية هذه الحاجات من المؤسسة يعني الفشل وعدم النجاح.

2. التحسين المستمر (CONTINUAL IMPROVEMENT):

هو الهدف الدائم لأداء المؤسسات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد ورش عمل للعاملين في الروضة من إدارة ومعلمات وعاملين بغية تحقيق التعاون، مما يساعد على التحسين المستمر وتجويد الأداء تجويداً دورياً.

ينبغي أن يكون التحسين المستمر لأداء العاملين في مؤسسات رياض الأطفال هو الهدف الدائم، وأن يستمر التطوير والتحسين دون نهاية مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليته أيضاً، ولما كان مستوى الجودة ورغبات المستفيدين (إدارة الروضة) وتوقعاتهم غير ثابتة، جاءت أهمية تقويم الجودة والعمل على تحسينها تحسيناً منتظماً وفق المعلومات التي يتم جمعها وتحليلها بصورة دورية (عبد العليم والأحمدي، 2008، 122-123).

3. تحفيز خبرات القوى العاملة (MOBILIZING EXPERTISE OF THE WORKFORCES):

يرتكز نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو فشلها في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على الأفراد الذين يعملون داخل مراكز التنمية المهنية أو مؤسساتها، لذلك لا بد أن يعامل هؤلاء الأفراد باحترام وتقدير للإسهام إسهاماً فعالاً في تحقيق الجودة، وتلبية حاجات المديرين، وعلى ذلك تكون الخطوة الأولى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بعدّ المستفيدين جميعاً شركاء مهمين في تطبيق الجودة الشاملة، ويرتكز هذا المبدأ على الآتي:

- تأهيل الأفراد للتغيير من خلال التغلب على العوائق التي قد تنشأ من جراء مقاومة التغيير، ومن خلال السيطرة على المخاوف التي تصاحب التغيير.
- توافر التدريب على إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين جميعهم.
- وضع برامج يشترك فيها العاملون جميعهم.
- تفويض السلطة للعاملين والسماح لهم باتخاذ بعض القرارات (العزاوي، 2000، 49).

4. التركيز على العمليات والنتائج:

FOCUS ON THE PROCESSES AS WELL AS THE RESULTS

تستخدم إدارة الجودة الشاملة النتائج المعيبة كرمز أو مؤشر لعدم الجودة في العمليات ذاتها، وعلى ذلك يجب على مؤسسات التنمية المهنية التي تسعى إلى تطبيق الجودة الشاملة إيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض سبيل تحسين الخدمة التي تقدمها؛ ومن ثم لا بد أن يكون للعمليات نصيب كبير من التركيز والاهتمام، ولا يكون التركيز فقط على النتائج المحققة. إن هذا المبدأ يوضح أن الجودة الشاملة تعتمد النتائج المترتبة على استخدام العميل (المدير) للخبرات التربوية، بوصف ذلك

من المؤشرات الأساسية للحكم على مدى كفاية المهارات الإدارية لديه؛ فإذا كانت هذه النتائج مرضية للمدير، وتحقق الإشباع له؛ فإن ذلك يدل على ارتفاع مستوى هذه العمليات وكفايتها وفعاليتها (كورنسكي، 2000، 194).

5 . اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق (DECISION MAKING ON FACTS):

يؤكد هذا المبدأ الحاجة إلى بيانات متكاملة وشاملة قبل اتخاذ القرارات المهمة، وهذه القرارات منها ما يتعلق بعناصر الإدارة في الروضة كلها من حاجات وخبرات ومهارات، وما يرتبط بها من مدخلات وعمليات ومخرجات للنظام التدريبي في مراكز التنمية المهنية المشرفة على مؤسسات رياض الأطفال؛ إضافة إلى القرارات المتعلقة بحل المشكلات التربوية، مما يتطلب قاعدة معرفية كبيرة بخصائص المدير واحتياجاته؛ وتوفير حصيلة معرفية عن الإمكانيات والظروف المرتبطة بالروضة، سواء أكانت مادية أم معرفية أم تشريعية، ويجب أن تكون البيانات متكاملة ودقيقة ومتاحة للجميع، ولن تحقق المعلومات الهدف منها ما لم يتم توفيرها لأولئك المعنيين بها مباشرة، ويعود ذلك إلى سببين؛ هما: السبب الأول هو معرفة الحقائق التي تجعل بالإمكان تقديم المشورة الضرورية في الوقت المناسب، والسبب الثاني هو لفت الانتباه إلى أي خلل خطير في خطة التطوير حتى يتم تفادي المشكلات الإضافية (النعيمي، 2006، 41)، وقد وجد الباحث وجوب أن ترتكز القرارات على البيانات الفعلية عوضاً عن الآراء الشخصية للعاملين في مراكز التنمية المهنية أو مؤسساتها؛ لأن البيانات والحقائق برأي الباحث تساعد على الكشف عن الأسباب الحقيقية للمشكلة عوضاً عن الآراء والتكهنات الشخصية، مما يساعد على إيجاد حلول جذرية.

6 . الوقاية بدلاً من التفتيش (PREVENTION VERSUS INSPECTION):

تستند إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية إلى فكرة الوقاية لدى العاملين في مؤسسات التنمية المهنية، فالجودة هي نتاج للعملية الوقائية والتوجيه، وليست نتاجاً للعملية التفتيشية؛ لذا فإن إدارة الجودة الشاملة تهتم بتطوير فكرة الوقاية لدى العاملين لأن ذلك يؤدي إلى تقليص التكاليف وزيادة الإنتاجية، والعمل بمبدأ الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها مما يتطلب استخدام مقاييس لقياس الجودة في أثناء تنفيذ الأنشطة، عوضاً عن استخدام المقاييس بعد وقوع الأخطاء (النعيمي، 2006، 41).

7. التغذية الراجعة (FEEDBACK):

تتم التغذية الرجعية من خلال التوجيهات، أو المعلومات الشفوية، أو التقارير أو البيانات الإحصائية، وثمة نقطة أساسية في عملية التغذية الرجعية هي ضرورة الحصول على المعلومات في الوقت المناسب، على أن يتم إيصال هذه المعلومات إلى الجهات المعنية لاتخاذ الخطوات اللازمة

لعملية إصلاح الأخطاء وإدخال التعديلات والتحسينات على برامج التنمية المهنية (Fry, 2003, 195).

رابعاً: طرائق تحقيق الجودة في برامج التنمية المهنية:

حدد جوران أربع عمليات أساسية لتحقيق الجودة المطلوبة في مؤسسات التنمية المهنية؛ تتمثل في الآتي: (التخطيط للجودة، وضبطها، وضمانها، وأخيراً تحسين الجودة)، وذلك من خلال الآتي:

1. التخطيط للجودة (Quality Planning):

وهو الأعمال أو الأنشطة التي تحدد أهداف برامج التنمية المهنية، والمتطلبات الخاصة بالجودة، وتطبيق عناصرها، ويعد تحقيق التطوير المستمر للقدرات الإدارية من أهم أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ لذا لا بد من وضع خطة تحقق هذا الهدف الأساسي. وتتكون مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التخطيط من خمس مراحل أساسية هي: (المرحلة الصفرية، ومرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم، ومرحلة تبادل الخبرات) (أبو الهيجاء، 2007، 85).

- **المرحلة الصفرية "الإعداد"** (Zero Stage): تتم في هذه المرحلة الأمور الآتية:
  - تحديد الأهداف والمفاهيم التي يجب أن يتم الاتفاق عليها.
  - التأكد من فريق العمل وقدرته على التنفيذ من حيث المهارات والكفاءات والتدريب.
  - إعداد السياسة التي تدعم الخطة الإستراتيجية بالمؤسسة دعماً مباشراً.
  - وضع الخطط المستقبلية لسير العمل والإجراءات.
  - الالتزام بتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ (عليمات، 2004، 103).

ويطلق على هذه المرحلة أيضاً مرحلة اقتناع الإدارة بفلسفة الجودة، حيث إنه في هذه المرحلة تتقرر الرغبة في تطبيق مدخل الجودة الشاملة، وتبدأ الإدارة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.

- **المرحلة الأولى "التخطيط"** (Planning stage): يتم في هذه المرحلة وضع الخطط التفصيلية لتحديد الموارد اللازمة لتطبيق النظام، واختيار الفريق القيادي لبرنامج إدارة الجودة الشاملة، ويجب التقرير في أثناء التخطيط لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ما إذا كان التطبيق يشمل المؤسسة كلها أو إحدى الإدارات أو أكثر من إدارة (حسانين، 2004، 438).

- **المرحلة الثانية "التنفيذ"** (The implementation stage): يتم فيها اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التطبيق، حيث يتم أولاً تدريب الإدارة العليا على مبادئ الإدارة الحديثة وسلوكياتها، وعلى الوعي بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها وأهميتها، ويتم تدريب الإدارة الوسطى على عمليات

التخطيط والتوجيه ونقل التصور والأهداف والإستراتيجية للعاملين جميعهم، ويتم تدريب العاملين على تنمية المهارات واكتساب المزيد من المعرفة حول المؤسسة وأهدافها وتشكيل حلقات العمل والجودة، إضافة إلى تدريب فرق العمل على جمع المعلومات، وتحليلها وتفسيرها، وتقويم عرض النتائج ومتابعتها (عبد العليم والأحمدي، 2008، 128).

. المرحلة الثالثة "التقويم" (Calendar stage): تتضمن هذه المرحلة توفير المعلومات الضرورية لدعم مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ، وتشتمل هذه المرحلة أيضاً على الدراسات الميدانية وقوائم الاستقصاء، والمقابلات الشخصية على المستويات التنظيمية كافة، مع التقويم الذاتي لتقدير إدراك الأفراد والجماعات لنواحي القوة والضعف بالمؤسسة (Brennan & Shah, 2000, 12).

. المرحلة الرابعة "تبادل الخبرات" (Stage of exchanging experiences): يتم في هذه المرحلة استثمار الخبرات والنجاحات التي تحققت في أحد القطاعات مع تعميم الفوائد التي تنجم عن تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في قطاع من القطاعات، وفيها يتم دعوة المؤسسات والفروع التابعة للمركز الرئيسي أيضاً لمناقشة التجربة التي تحدث في أحد الفروع، وتبادل الآراء حولها مع دعوة العاملين لمناقشتهم في أهمية الالتزام بمبدأ إدارة الجودة الشاملة والحصول على تأييدهم بخصوص ما تم تحقيقه (نوفل، 2007، 68).

2 . ضبط الجودة (Quality Control):

وتتمثل في الأساليب والأنشطة الميدانية اللازمة لتلبية متطلبات الجودة من خلال مراقبة العملية التدريبية في مؤسسات التنمية المهنية، والحد من أسباب الفشل التي تعيق الأداء المقبول للعملية التدريبية من خلال التفتيش والمتابعة تفتيشاً دورياً (الفتلاوي، 2008، 36)، مما يتطلب دعماً للمشرفين على برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال من ناحية، وتقويماً للمناهج والخبرات التدريبية بما تشمله من أهداف وخبرات وطرائق وتقنيات من ناحية أخرى؛ إضافة إلى توفير التمويل الكافي، والمباني والتجهيزات المناسبة للتدريب.

3 . ضمان الجودة (Quality Assurance):

يقصد بها الرقابة على جودة العمل في مؤسسات التنمية المهنية من خلال مجموعة الوسائل العلمية المنظمة التي تتخذها الإدارة، وذلك بمقارنة الأداء الفعلي بالموصفات والمعايير المحددة للعمل في برامج التنمية المهنية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، إضافة إلى تجسد كفاءة نظام الجودة وفاعليته بدقة الأداء في مطابقته للمعايير.

4 . تحسين الجودة (Quality Improvement):

يتم ذلك من خلال النقاط المذكورة في ضبط أفضل للأنشطة كلها داخل مؤسسات التنمية المهنية في هذا البحث وتنفيذ الأنشطة بطرائق جديدة، وعملية التحسين هي الأساس لمفهوم الجودة الشاملة (Gitlow, 2001, 75-76).

خامساً: لماذا تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية:

أ- إن معظم الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب الأعداد الكبيرة من المتدربين، فقد كانت هذه الإستراتيجية على حساب نوعية العملية التدريبية.

ب- تحسين مخرجات العملية التدريبية.

ت- لما كان المتدرب هدف العملية ومحورها، وجب إرضاؤه كزبون أساسي في العملية التدريبية.

ث- ضرورة إجراء التحسينات على العملية التدريبية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار.

ج- استثمار إمكانيات الأفراد العاملين في العملية التدريبية وطاقاتهم.

ح- نقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في الوقت نفسه بالإدارة المركزية.

خ- خلق الاتصال الفعَّال على المستويين الأفقي والعمودي.

د- للجودة الشاملة ثقافة إدارية خاصة، وهذا يقتضي تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية، ومن ثم تغيير القيم والسلوك السائد الذي يساعد على تحقيق الجودة الشاملة.

ذ- تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية (مجاهد، 2008، ص 123).

ر- إن معظم الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال في التعليم، لقد أدت هذه الإستراتيجية إلى التضحية بنوعية العملية التربوية (Kerr, 2003, 24).

ز- إن الثورة التقنية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي تمثل تحدياً للعقل البشري؛ مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية؛ ومن ثم الارتقاء بخدمات مؤسسات رياض الأطفال.

س- ضرورة إجراء التحسينات على العملية التربوية في رياض الأطفال تحسيناً منظماً من خلال تحليل واقع الرياض من حيث الاحتياجات الكمية والنوعية، والتخطيط لها.

ش- استثمار إمكانيات الأفراد العاملين وطاقاتهم في مؤسسات رياض الأطفال بأقصى ما يمكن (البنا، 2006، 9).

سادساً: متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

يتضح من خلال الربط بين التنمية المهنية وإدارة الجودة الشاملة، أنَّ ثمة عدداً غير قليل من المتطلبات لتحقيق هذا الربط الفعَّال بين الجانبين؛ يمكن ذكرها على النحو الآتي:

أ- القيادة النوعية:

تعد القيادة النوعية من أهم وأول متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، فإذا كان المدير مقتنعاً بهذا المبدأ استطاع دعمه والتأثير في زملائه لتطبيقه، فحينما يكون الاقتناع بتطبيق إدارة الجودة الشاملة نابعاً من المدير في المؤسسة فهذا يُسهل اقتناع الأفراد بأهمية التغيير، وحينما لا يقتنع المدير فإنَّ مصيرها الفشل؛ لأنه من المعلوم أنَّ الإدارة تسير بفكر المدير، وحينما لا يقتنع المدير لا يمكن تطبيقها بأي حال من الأحوال.

وقد حدد وارين وجيروم المهارات التي ينبغي على مدير الجودة الشاملة إتقانها كي ينجح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسته ويصبح مديراً فعَّالاً، وهذه المهارات هي على النحو الآتي:

- تنمية العلاقات المبنية على المصارحة والثقة.
- بناء روح الفريق.
- الإدارة بالحقائق.
- تعزيز الاتجاهات عن طريق التقدير والمكافآت.
- بناء المؤسسة التي تتصف بالتطور والتحسين المستمر للأداء (شمدت وفانجا، 1997، 40).

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية ومراكزها، يتطلب بالمقام الأول اقتناع القيادة التربوية العليا، لأنَّ هذا الاقتناع يقود القيادة إلى دعم هذا المشروع والمحاولة الجادة للتطبيق وتذليل المعوقات التي تحول دون التطبيق.

ب-التخطيط الفعَّال:

التخطيط أول وظيفة من وظائف الإدارة وأهمها وهو عنصر فعَّال من عناصر الإدارة، ودون التخطيط يكون العمل عشوائياً، وإهمال التخطيط وعدم الاهتمام به يعني الوقوع في الفشل.

إنَّ وظيفة التخطيط هي توحيد جهود المؤسسة نحو رضا العميل والنوعية والجودة (جورج و ويمرزكيرتش، 1998، 67)، ويعد التخطيط لإدارة الجودة الشاملة من أهم وأكثر الخطوات الفاعلة في تحقيق الأبعاد الأساسية للنشاط الإنتاجي والخدمي في المؤسسة، حيث يمثل التحسين المستمر للجودة إستراتيجية تنافسية شاملة للمؤسسات بصفة عامة، وإنَّ تكامل العمليات التخطيطية للجودة مع

الإستراتيجيات الشاملة للمؤسسة يعد حالة هادفة في تنشيط الأداء الفعَّال (حمود، 2005، 60). وتظهر أهمية التخطيط في المؤسسة من خلال مساعدته على تحسين الوسائل التي تسهم في حل المشكلات المستقبلية ووضع الحلول الممكنة لها، ويساعد التخطيط على تطوير معايير الأداء التي تستخدم في عملية الرقابة على جودة الأداء في المؤسسة (عبد المحسن، 2005، 40).

ت- تنمية الوعي بثقافة الجودة:

يتم التركيز في تنمية ثقافة الجودة على إحداث تغيير في مجموعة القواعد والقيم والمعتقدات والاتجاهات والسلوكيات السائدة في المؤسسة؛ بهدف تحقيق الآتي:

- التجديد والإبداع والابتكار.
- تجويد الأداء والعمل في فرق جماعية.
- التدريب والتنمية المستمرة كمسارات أساسية للدعم والتعزيز والتميز.
- تعظيم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعة، وتوفير المناخ المناسب للتعلم الذاتي (Oakland, 2000, 20).

إن بناء مثل هذه الثقافة يقوي الصلة بالمستفيدين من المؤسسات التعليمية (الطلاب، والمعلمين، والإدارة، وأولياء الأمور، والمجتمع)، ويسهم في بناء الثقة والإحساس القوى بتحقيق الإنجازات، وتعزيز الانتماء إلى المؤسسة.

ث- تنمية ثقافة الامتياز التعليمي:

يتطلب الإصلاح والتجديد التعليمي من الإدارات التربوية القيام بأدوار جديدة تختلف عن أدوارهم السابقة، حيث إن النظم الإدارية الحديثة؛ مثل: إدارة الجودة الشاملة التي تمنح الإدارة صلاحيات واسعة في الإدارة والتمويل ووضع الميزانيات وتنظيمها، وإدارة نظم المعلومات، والقيام بالتنمية المهنية للأفراد العاملين بالمؤسسة (Ribbins, 1997, 3).

يتضح من النموذج أنه يركز على أربعة عناصر رئيسية لبلوغ الامتياز التعليمي؛ هي: الإدارة الفعَّالة، والإدارة بالحقائق، والإدارة القائمة على الأفراد، والتحسين المستمر، حيث تقوم الإدارة بدور أساسي ومحوري من خلال الدعم والمساندة، وتوجيه هذه العناصر لتحقيق هدف أساسي هو إدخال السعادة والرضا في نفوس المستفيدين وهم الأطفال، وأولياء الأمور، والعاملين داخل المؤسسة من خلال تحقيق مخرجات عالية الجودة تتمثل ببلوغ مؤشر الامتياز التعليمي.

لابد أن يتسم القائد التربوي في ظل إدارة الجودة الشاملة بمجموعة من الخصائص والمهارات التي تمكنه من إحداث التغيير المنشود، ومواكبة المتغيرات والمستجدات في المجال التربوي والإداري؛ وتتمثل في الآتي:

1- القدرة على تحديد الأهداف والسياسات والإجراءات.

2- القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة.

3- القدرة على التنبؤ بالمتغيرات البيئية على المستوى المحلي، والعالمي.

4- القدرة على إدارة الصراع وتشكيل فرق العمل الفعالة.

5- القدرة على فهم السلوك البشري وتحليله.

6- القدرة على إحداث التغيير والتطوير.

7- القدرة على تأدية المهام والأعمال بكفاءة وفعالية.

8- القدرة على إشراك العاملين في صنع القرارات، وتفويض الصلاحيات.

9- القدرة على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في التحليل واتخاذ القرارات.

10- القدرة على الإلمام بتقنيات العصر، وتقنية المعلومات (اللوزي، 2002، 118-119).

ج- تنمية قيم الالتزام نحو إدارة الجودة الشاملة:

يتطلب نجاح إدارة الجودة الشاملة التزام الإدارة وكافة العاملين في المؤسسة بفلسفتها ومبادئها، وأن تكون ثقافة الجودة هي السائدة داخل المؤسسة، التي تركز على التحسين المستمر للأداء والعمليات، وكل شيء داخل المؤسسة، وتبني فلسفة منع حدوث الخطأ، وليس مجرد اكتشافه، وتفعيل دور التغذية الراجعة لتصير الممارسات الخاطئة، وتوجيه القرارات المستقبلية، وتوجيه النصائح والإرشادات للعاملين، والابتعاد عن أسلوب اللوم والتوبيخ (عبد الباقي، 2000، 253).

وتستند الإدارة الناجحة إلى قيم الالتزام تجاه تحقيق أهداف المؤسسة، وغرس قيم الإحساس بالفخر لدى العاملين بالانتماء والولاء للمؤسسة، والقدرة على تطوير أداء الأفراد، وتحمل المسئولية في المهام والأعمال كلها، والعمل على تحقيق الأهداف التنظيمية (Oakland, 2000, 24).

ح- تفعيل الاتصالات بين الإدارة وفرق العمل:

تمثل الاتصالات والمعلومات شريان الحياة في المؤسسات المعاصرة، حيث تهتم باستثمار تقنيات الاتصالات والمعلومات؛ لتحقيق فوائد متعددة تصب كلها في تدعيم قدرتها التنافسية، وتميزها

عن المنافسين الآخرين في تقديم الخدمات المتطورة، من خلال نوافذ وقنوات أقرب ما تكون للمستفيد وتحقيق رغباته واحتياجاته. وتهدف القيادات من وراء تفعيل شبكات الاتصالات ونظم المعلومات إلى تحقيق الآتي:

- الربط الآني بين إدارات المؤسسة كلها ومواقع العمل بها، مهما تباعدت المسافات، واختلفت نظم التوقيت.
- توفير التنسيق والتفاعل الآني في مجالات التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، وتوجيه الموارد نحو أفضل الاستخدامات.
- الاستجابة الفورية لمتطلبات المستفيدين والمتعاملين مع المؤسسة، والتكيف مع تحولات سوق العمل.
- إمكانية العمل على مدار الساعة، مما يزيد من الطاقات الإنتاجية والخدمية، ويعظم الإفادة منها (السلمي، 2002، 106-107).

ويستند الاتصال الفعَّال إلى بناء علاقات تنظيمية عضوية، مبنية بناءً أساسياً على المعلومات الحقيقية، لتحقيق الانسيابية والمرونة في التعامل بين أجزاء المؤسسة كلها رأسياً وأفقياً، حيث إن شبكة المعلومات تحدد مراكز اتخاذ القرارات، وما تتطلبه من معلومات، لتقوم في ضوئها بإصدار الأوامر والتوجيهات، وتتجاوز شبكة المعلومات المتطورة الإطار الرسمي لمفهوم المعلومات إلى الإطار غير الرسمي، الذي صار واقعاً لا يمكن الاستغناء عنه بسبب قوة تأثيره في السلوك المؤسسي.

ويعد الاتصال دعامة أساسية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، سواء أكان بين القيادات أم الأفراد أم فرق العمل، داخل المؤسسة أو خارجها، وتستند فعالية الاتصالات إلى مبادئ متعددة؛ منها الآتي:

1- مبدأ إستراتيجية استخدام التنظيم غير الرسمي، ويقصد به المعلومات والبيانات المستمدة من الخبرة الذاتية المتراكمة مدة الخدمة كلها، التي يمكن الإفادة منها في مجال الاتصال غير الرسمي، على أساس أنها مكملة للمعلومات والبيانات الرسمية المتبادلة بين القيادة ومرؤوسيها، والمتبادلة بين العاملين في كل الإدارات.

2- مبدأ الوضوح؛ ويقصد به إعداد صياغة محتوى الرسالة كتابة أو كلاماً شفوياً بلغة وألفاظ مفهومة وواضحة من المرسل، إضافة إلى أن كل ما تتضمنه الرسالة من معلومات وبيانات ورموز تتميز بالصدق والوضوح، الذي يحقق الإقناع، مما يؤدي إلى تقبل محتوى الرسالة بارتياح من المستقبل.

3- مبدأ الاهتمام والتركيز؛ ويقصد به الاهتمام بكل ما تحتويه الرسالة وتفهمه جيداً، مما يفيد في إنجاز كل ما أشارت إليه بدرجة عالية.

4- مبدأ التكامل والوحدة؛ ويقصد به تشجيع القيادات للمرؤوسين على ممارسة أدوارهم في مجال الاتصال بفعالية، وعلى ذلك تضمن القيادات تحقيق التعاون بين العاملين جميعهم في الإدارات التابعة لها فيما بينهم، وتعاونهم معها من خلال تبادل المعلومات والبيانات المتعلقة بالأعمال المختلفة (حنفي، 2000، 749-750).

ويستلزم تحقيق جودة الاتصالات بين القيادات وفرق العمل توافر النقاط الآتية:

- وجود قنوات اتصالات مفتوحة ومرنة رأسية وأفقية.
- تعزيز القيم، والاهتمام بتنمية الموارد البشرية.
- وضوح الرؤية والتمتع بالحساسية الأخلاقية.
- تفويض بعض الصلاحيات للعاملين، والعمل بروح الفريق.
- تنمية مهارات الأفراد وفرق العمل وقدراتهم في مجال الاتصالات.
- تبني القيادات لفلسفة التغيير وإدارته.
- وضع مؤشرات أو مقاييس لتقييم الأداء (Oakland, 2000, 28-32).

خ- التدريب المستمر:

يعد التدريب أحد العوامل الأساسية في تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات والمراكز المهنية، وكي يكون التدريب فعَّال يجب أن يكون مخططاً ومنظماً ويسعى إلى تحقيق أهداف محددة، وأن يكون عملية مستمرة لمواجهة التغيرات التقنية، والتغيرات البيئية التي تعمل المؤسسة في ظلها (عبد المحسن، 2005، 137).

د- تنمية مهارات فرق عمل الجودة:

تعد فرق العمل مطلباً ضرورياً؛ نظراً لدورها المهم في تعظيم المواهب الإبداعية داخل المؤسسة التعليمية عن طريق تخطيط التعليم على مستوى الفريق الرئيسي أو(المركزي)، بحيث تصير الوحدات التعليمية أداة تشجع انتقال المعرفة والمهارات، وفي الواقع فإن فرق العمل يتم من خلالها تعزيز الانتماء إلى المؤسسة، بحيث يصير فريق العمل قادراً على حل المشكلات بطريقة وظيفية من خلال تحديد المشكلة لكل فرد، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها. فيما يلي استعراض لما تتضمنه مهارات فرق العمل:

1. الالتزام بعمل الفريق من قيادة المؤسسة التعليمية.
2. الاستثمار في التدريب والتطوير للارتقاء بمهارات فرق العمل وقدراتها، وتفعيلها.
3. عدُّ فرق العمل بمنزلة الوحدة الأساسية للتعامل مع أنشطة المؤسسة التعليمية كلها.
4. منح فرق العمل مزيداً من التفويض لتسهيل إنجاز الأعمال وتوفير الموارد اللازمة لأداء مهامهم بفعالية.
5. توفير الموارد اللازمة لأداء المهام المنوطة بهم بفعالية.
6. تفعيل عمل الفريق لتحديد كيفية تحقيق الأهداف في إطار الرؤية المشتركة والفهم في مناخ من الثقة المتبادلة (Keith, 1998, 182).

وتكتسب فرق العمل، والعمل بروح الفريق أهمية متزايدة في الإدارة المعاصرة، ويعود ذلك لأسباب متعددة؛ منها الآتي:

- تزايد التحديات التي تواجه المؤسسات المعاصرة، في عالم اليوم السريع التغير، التي تفرضها المنافسة العالمية، وتحديات معايير الجودة العالمية، والتطورات التقنية المتلاحقة، وتمثل كلها تحديات لا يمكن مواجهتها إلا بجهود منسقة لفرق عمل متكاملة، وليس بإدارات تعمل عملاً منفرداً.
- تبرز مشكلات مؤثرة من حين إلى آخر على مستوى قطاعات المؤسسة وإداراتها، وتؤثر سلباً في كفاءة المؤسسة وفعاليتها، وتتطلب أفكاراً وحلولاً إبداعية، وهنا تكمن فعالية فرق العمل كمجمع خبرات وآراء في علاج هذه المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- تبرز أهمية فرق العمل في المؤسسات التي تتبنى النظام المركزي الذي يحد من صلاحيات الإدارات في إنجاز مهامها، حيث تقوم بدور فعال بالتنسيق مع أعضاء الإدارات، والعمل بروح الفريق لتفعيل الأداء داخل الإدارات.
- لتعزيز مشاركة العاملين في التطوير، ومعالجة المشكلات، وصنع القرارات، تمثل فرق العمل مدخلاً فعالاً في ذلك، فالإدارة التي تعنى بالعمل والعاملين بقدر كبير ومتوازن؛ تتطلب تشكيل فرق عمل يسهم فيها الأعضاء بآرائهم ومقترحاتهم في الأمور الإدارية، والتكتيكية، مما يثري الأداء ويوفر مدخلاً حيوياً للتميز والتفوق التنافسي في المؤسسة.
- حينما تتنافس فرق العمل بجدية وحماس، وتركز على تحسين العمليات فإنها تحقق درجة عالية من التماسك والرضا، ويكون إنجازها أفضل في الأداء الابتكاري، وحل المشكلات، وعلى النقيض من

ذلك فحين يتعثر الاتصال داخل فرق العمل وفيما بينها يؤدي ذلك إلى عدم الانسجام، وظهور السلوك العدواني الذي يؤثر تأثيراً سلبياً في الأداء.

- تفيد فرق العمل في جهود التحسين في ظل إدارة الجودة الشاملة، وتقوم بدور أساسي ومهم في تحقيق الجودة والتميز، من خلال حلقات الجودة وإشراكهم في التخطيط، وصنع القرارات، وتطوير العمل وحل مشكلاته، مما يساعد على رفع روحهم المعنوية، ويولد الشعور لديهم بأنهم شركاء في تحقيق الجودة، ويزيد من دافعيتهم نحو بذل مزيد من الجهود لتحسين مستوى أدائهم، وتحقيق الجودة والتميز (مصطفى، 2000، 229-233).

ذ- بناء قاعدة معلومات:

يعد توفير قاعدة البيانات والمعلومات من أهم متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية ومراكزها، إذ يستند إليها اتخاذ القرارات وتحليل البيانات وتفسيرها والتغذية الراجعة، وهذه القاعدة تسهل الوصول إلى المعلومات بأسرع وقت وأقل تكلفة، وتسهل عملية الاتصال بمؤسسات رياض الأطفال.

استناداً إلى المبدأ بأنَّ أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة هو التركيز على العميل، ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق توفير المعلومات وتحليلها داخل المؤسسة تحليلاً يسمح بمراقبة العمليات مراقبة مستمرة، وتفسير هذه المعلومات كي تصير أداة فعَّالة لرفع مستويات الجودة من خلال نشر المعرفة بين العاملين بالمؤسسة جميعهم، مما يعدُّ مساندة ودعم لنجاح تطبيق مدخل الجودة الشاملة الذي سوف يُسهم بالتركيز على العميل بغية توفر المعلومات ذات العلاقة به، ابتداءً بتحديد احتياجاته ورغباته، وانتهاءً بتقرير مدى رضاه وامتلاكه للمهارات الضرورية (عبد العليم والأحمدي، 2008، 163).

ر- تنمية ممارسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

ثمة مجموعة عناصر أساسية لا بد أن تدركها الإدارات التربوية من أجل تنمية ممارسات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية؛ هي على النحو الآتي:

1- تنمية القدرة على وضع الأهداف القصيرة والطويلة الأجل وتحديدها، وترجمتها إلى مهام وأعمال بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية.

2- التمركز حول المؤسسات التعليمية، وتكوين رؤية واضحة ومشتركة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية جميعهم.

3- توزيع المهام على العاملين بالمؤسسة لتحقيق النتائج المرجوة.

4- الفهم المستمر لتطبيقات الجودة وربطها دائماً بالمستفيدين منها.

5- التركيز في العمل على أداء الفريق والعمل عملاً جماعياً وتعاونياً.

6- الاستثمار الأمثل لطاقات الأفراد وفرق العمل.

7- العمل على قياس المخرجات وفق الأهداف الموضوعة.

8- تفعيل الاتصالات وقياس الأداء وتطبيق نظم المعلومات.

9- إجراء التغذية الراجعة لتصحيح المسار وتجنب الوقوع في الأخطاء.

ز- التقويم المستمر للأداء:

يعد التقويم المستمر لأداء العاملين في مؤسسات التنمية المهنية أحد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة؛ لأنه مؤثر في تطبيق إدارة الجودة الأخرى.

ويعرف تقويم الأداء بأنه: "قياس الأداء الفعلي، ومقارنة النتائج المتحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها أو الممكن الوصول إليها كي تكون صورة حية لما حدث ولما يحدث فعلاً، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء في المؤسسة" (عبد المحسن، 2004، 5).

وتعود أهمية تقويم أداء العاملين في مؤسسات التدريب إلى قياس مستوى جودة التدريب وإعطاء العاملين في إدارات التربية ومراكز التنمية المهنية تغذية راجعة عن مستوى أدائهم لأعمالهم، وأنَّ تقويم الأداء هو أسلوب فعَّال لتحفيز العاملين على أداء عملهم بنجاح.

ثمة أدوار جديدة للإدارات التربوية في ضوء الإصلاحات والتجديدات، مما يترتب عليها التجديد في أهداف التنمية المهنية، ومجالاتها، وأساليبها، مما يتطلب امتلاك قدرات وكفايات فعالة تُسهم في ترقية مستوى الأداء، وتحقيق الجودة من خلال التركيز على تحقيق الأهداف. يمكن استعراض المجالات على النحو الآتي:

- تزويد القيادات بمعارف ومعلومات عن إدارة الجودة.
- تطوير المهارات القيادية لزيادة فعاليتها.
- رفع القدرات والكفايات في مجال العمل القيادي.
- الارتقاء بمستوى الأداء وإتقان العمل.
- إحداث تغييرات إيجابية في الاتجاهات والسلوكيات.
- تفعيل قنوات الاتصالات بين الإدارات والأقسام.

- إعداد قادة قادرين على النهوض بعملية التعليم.
- إنجاز الأعمال بكفاءة وفعالية وبأقل تكلفة.
- القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
- تصحيح الانحرافات والممارسات الخاطئة.

أما المجالات المطلوب تنميتها لدى الإدارات التربوية، فتتمثل في الآتي:

- تحديد الأهداف ووضع الخطط وآليات التنفيذ.
- تفويض الصلاحيات وتوزيع المهام والمسؤوليات.
- صنع القرارات المستندة إلى البيانات الدقيقة.
- تنظيم الوقت وإدارته بفعالية بوصفه من أهم الموارد المتاحة.
- القدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه سير العمل.
- تعزيز مفهوم العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل.
- إدارة الموارد المالية بفعالية، وتحديد أولويات الإنفاق.
- المراقبة والمتابعة الفعالة لتنفيذ الأعمال.
- تشكيل علاقات إنسانية قوية بين العاملين جميعهم.

ويستلزم تفعيل برامج التنمية المهنية استخدام أساليب متنوعة وفعالة في تنفيذها؛ مثل: ورش العمل، وحلقات النقاش، ودراسة الحالة، وسلة القرارات، والمباريات الإدارية، وتمثيل الأدوار، والتدريب في موقع العمل، والمؤتمرات، والندوات، والمحاضرات، والعمل مع أصحاب الخبرات، والتعلم من الأقران والزملاء، وتبادل الزيارات والرحلات العلمية، والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.

سابعاً: معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية:

لقد وجد بعض المهتمين أن تطبيق مدخل الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة يواجه عادةً بمجموعة صعوبات أو عقبات التي تحد من كفاءة عملية تطبيق برامج التنمية المهنية وربما تؤدي إلى فشلها، ومن أهم هذه العقبات ما يأتي:

1) البيروقراطية الإدارية: لأنها تعتمد ثقافة تنظيمية لا تتلاءم مع الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، حيث تعتمد البيروقراطية التوزيع الهرمي للسلطة والمحدد وفق قواعد صارمة، وتحديد الأعمال في صورة واجبات وظيفية رسمية، والتركيز على التشريعات والقوانين واللوائح والرقابة المحكمة،

والاتصالات الرسمية على أن تكون في اتجاه واحد، ولا تشجع البيروقراطية على المشاركة وتفويض السلطة، ومن ثم لا تسمح بالعمل الجماعي وروح الفريق، وهذه الأمور لا تتفق مع الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة التي تقوم على إعطاء الصلاحيات وتدعيم العمل الجماعي وروح الفريق والابتكار.

2) **المركزية:** هي أيضاً تمثل عائقاً أمام تطبيق مدخل الجودة الشاملة نظراً لاختلاف الثقافة التنظيمية لكل منهما، فالمركزية تقوم على تجميع السلطات خاصة حق إصدار القرارات في يد الإدارة العليا، في حين تقوم إدارة الجودة الشاملة على إعطاء أكبر قدر من الصلاحيات والمشاركة في المستويات الإدارية الأدنى.

3) **مقاومة التغيير:** تشير إلى ردود الأفعال سواء أكانت مخططة أم غير مخططة، ويظهر هذا الخوف من آثار التغيير ومقاومته، مما يعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تتطلب أيضاً ثقافة تنظيمية تقوم بدور في تغيير الفكر والأداء (اليحيوي، 2001، 111).

مما سبق يُلاحظ أنَّ معوقات نجاح تطبيق مدخل الجودة الشاملة في مؤسسات التدريب والتنمية المهنية يعود بعضها إلى أخطاء في عملية التطبيق ذاتها؛ مثل: التقليد والمحاكاة لتجارب بعض المؤسسات الأخرى، وتعجيل النتائج، وإقرار التطبيق قبل إعداد البيئة الملازمة، ووجود صعوبات تقليدية؛ مثل: قلة الكوادر والتغييرات الإدارية المستمرة، إضافة إلى عجز الميزانيات والخوف من التغيير إلى جانب البيروقراطية والمركزية في إصدار القرارات.

ثامناً: معايير نظرية لتفعيل التنمية المهنية للمديرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة:

لمّا قام الباحث بعرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها، ومبادئها، وأسسها، ومتطلباتها، وعوامل نجاحها، واستعرض النماذج التطبيقية وتحليل مضامينها، وعرض مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، ومجالاتها، وأساليبها، ومداخلها= خلص إلى مجموعة من المعايير النظرية التي تسهم في تفعيل التنمية المهنية للإدارات التربوية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وقد تمثلت في الآتي:

1) تبني الإدارة العليا للتدريب المبادئ الفلسفية لإدارة الجودة.

2) إحداث تغيير في طبيعة نظام التدريب وخصائصه لتنمية ثقافة الجودة.

3) إصدار تشريعات وقوانين تنظم عملية التنمية المهنية للإدارات التربوية في المستويات الوظيفية المختلفة.

4) وضع خطة إستراتيجية للتنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، والعاملين في الروضة جميعهم.

5) تطوير معايير اختيار مديري الأطفال وترقيتهم، ووضع الضوابط والآليات لضمان الاختيار الأفضل للمرشحين للوظائف الإدارية (حسين، 2008، 585- 586).

6) تضمين معايير الجودة في برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري رياض الأطفال.

7) تضمين ثقافة التنمية المهنية في البرامج الخاصة بإعداد المديرين وتأهيلهم.

8) وضع معايير تقييم مستوى الأداء في البرامج التدريبية لمديري رياض الأطفال.

9) تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية، والكفايات العلمية والمهنية المطلوب توافرها في قائد المستقبل قبل إعداد برامج التنمية المهنية.

10) مراعاة المهام والمسؤوليات الوظيفية لمديري الرياض في أثناء التخطيط لبرامج التنمية المهنية.

11) أخذ آراء المديرين بشأن البرامج الأكثر حاجة بالنسبة إليهم، لإعطائها أولوية التنفيذ.

12) التطوير المستمر للمهارات والقدرات، والتزود بالمعارف والمعلومات والخبرات الجديدة.

13) اختيار المدربين الأكفاء من أساتذة الجامعات، والخبراء في الإدارة التعليمية.

14) تهيئة العاملين لقبول التغيير من خلال عقد الندوات والاجتماعات والمناقشات والكتيبات.

15) الحد من المركزية في النظام التعليمي، من خلال تفويض الصلاحيات للمديرين، وإشراكهم في صنع القرارات (Lewis & Smith, 1997, 259).

ولضمان فعالية برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، بحيث تحقق الأهداف المأمولة منها، لابد من الاستعانة بمدربين من ذوي الخبرة والاختصاص، واستخدام أساليب متنوعة وفعَّالة في تنفيذها؛ مثل: حلقات النقاش، وورش العمل، والمباريات الإدارية، وسلة القرارات، ودراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، والتدريب في موقع العمل، وإقامة المؤتمرات، وعقد الندوات والمحاضرات، والعمل مع أصحاب الخبرات، وتبادل الزيارات والرحلات العلمية، والتعلم من الأقران والزملاء، والتعلم الذاتي، والتنمية الذاتية من خلال القراءات الحرة للدوريات العلمية، والكتب الحديثة المرتبطة بمجال العمل في الروضة، والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.

يلاحظ من خلال ما ذكر في هذا الفصل أن المؤسسات التربوية والتعليمية وخاصة مؤسسات التدريب والتنمية المهنية مطالبة بتحديث الأساليب الإدارية المتبعة في التخطيط لتحقيق الجودة الشاملة، وذلك في ظل الثورة المعلوماتية والتقنية السائدة حالياً، ومن ثم يمكن استخلاص بعض الدروس المستفادة من الخبرات المعاصرة لتخطيط الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية المشرفة على

رياض الأطفال، ومبادئ الجودة الشاملة في محاولة تطبيق هذه المبادئ والمعايير على الواقع الراهن داخل الرياض بالجمهورية العربية السورية، وذلك على النحو الآتي:

- إنشاء مجلس يضم مجموعة من خبراء رياض الأطفال ومديريها، وممثلي مديريات التربية، مع ممثلين لعدد من الهيئات المتصلة بالطفولة؛ بغية المشاركة في وضع الأهداف المستقبلية لرياض الأطفال، وتقديم المشورة والمساعدة على حل المشكلات التي تواجه الروضات.
- إعطاء مزيد من الحرية في تقييم درجة جودة الخدمة المقدمة للأطفال سواء أكانت من الناحية التعليمية أم الإدارية أم الخدمية، وتفعيل الدورات التدريبية في أثناء الخدمة، والتنسيق بين برامج الإعداد وبرامج التدريب في أثناء الخدمة، وبين برامج الدورات التدريبية والحاجات الفعلية للمعلمات.
- تطبيق مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها في رياض الأطفال.
- إنشاء مركز إحصائي خاص برصد مؤشرات الواقع الكمي والكيفي للتعليم في مرحلة رياض الأطفال من حيث عدد الأطفال وعدد المعلمات المؤهلات.
- الإفادة من الأفكار الناجحة في معالجة المعوقات، ووضع سياسة لتطوير التعليم في مرحلة رياض الأطفال؛ تسير وفق خطة مدروسة مستقرة لا تتأثر بتغير القيادات والمسؤولين.
- إنشاء لجنة للتقويم الذاتي للجودة داخل الرياض؛ على أن يصاحب ذلك مراجعة ومتابعة من هيئة مستقلة لضمان الجودة.
- أهمية نشر تقارير الجودة أمام المستفيدين جميعهم من مرحلة رياض الأطفال.

. خلاصة:

قام الباحث في هذا الفصل بعرض تعاريف عديدة للجودة الشاملة، ومن ثمَّ التطرق لتطور مفهوم الجودة الشاملة، وتقديم المبادئ الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية، وجرى عرض طرائق تحقيق الجودة في برامج التنمية المهنية، وتعرفنا لماذا تطبق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية، وجرى عرض متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، ومن ثمَّ تعرُّف أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التنمية المهنية، ومعايير نظرية لتفعيل التنمية المهنية للمديرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الخامس

منهج الدراسة وإجراءاتها وأدواتها

. تمهيد.

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة.

خامساً: الصعوبات التي واجهت الباحث.

سادساً: القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

منهج الدراسة وإجراءاتها وأدواتها

. تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على وصف لمجتمع الدراسة وتحديده، ووصف لعينته وكيفية سحبها وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق أدوات الدراسة وثبات نتائجها، إضافة إلى ذكر القوانين والمعادلات الإحصائية التي استخدمت في الدراسة بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة الدراسة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها (عباس وآخرون، 2007، 74).

وقد سار الباحث وفق إجراءات الدراسة الآتية:

1. إعداد الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء الأبحاث والدراسات السابقة والأدب النظري.
2. عرض الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في قسم التربية المقارنة، وقسم تربية الطفل، وقسم المناهج وطرائق التدريس، وقسم أصول التربية، وغيرها من الأقسام في كلية التربية.
3. التأكد من صدق استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وثبات نتائجها.
4. إعداد الصورة النهائية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
5. تحديد المجتمع الأصلي واختيار عينة الدراسة في بعض محافظات الجمهورية العربية السورية.
6. تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة الدراسة المختارة.
7. تفريغ الاستجابات ورصد البيانات تمهيداً لإدخالها إلى الحاسب الآلي.
8. معالجة البيانات إحصائياً وفق الأساليب الإحصائية المحددة.
9. تحليل النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها.

10. تطبيق أسلوب دلفاي لوضع بنود التصور المقترح.
11. التوصل إلى النقاط الأساسية التي تفيد في وضع التصور المقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في سورية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي من مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية جميعهم في العام الدراسي (2013- 2014م)؛ البالغ عددهم (1435) مديراً ومديرة روضة حسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي (2013- 2014). وبلغ عدد مديري رياض الأطفال (787) مديراً ومديرة في خمس محافظات؛ طبَّق عليها الباحث أدوات دراسته، وهي على النحو الآتي:

1- محافظة دمشق= (172) مدير روضة.
2- محافظة القنيطرة= (38) مدير روضة.
3- محافظة حلب= (113) مدير روضة.
4- محافظة طرطوس= (382) مدير روضة.
5- محافظة حماة = (82) مدير روضة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس؛ أي: مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها لأغراض جمع البيانات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

لقد اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب؛ لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص الوظيفية والمؤهلات العلمية، وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمَّ يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، وعلى ذلك فإن العينة العشوائية الطبقية تناسب المجتمع غير المتجانس.

ملحوظة: لإيجاد عدد أفراد كل مستوى في العينة نطبق القانون الآتي:

عدد أفراد المستوى في العينة = (عدد أفراد المستوى في المجتمع÷ عدد أفراد المجتمع) ×عدد أفراد العينة (عباس وآخرون، 2006، 225).

مجموع أفراد المجتمع = 172+ 38+ 113+ 382 + 82= 787 مدير ومديرة روضة.

عدد المديرين في محافظة دمشق = (172 ÷ 787) × 354 = 77 مدير ومديرة روضة.

عدد المديرين في محافظة القنيطرة = (38 ÷ 787) × 354 = 17 مدير ومديرة روضة.

عدد المديرين في محافظة حلب = (113 ÷ 787) × 354 = 51 مدير ومديرة روضة.

عدد المديرين في محافظة طرطوس = (382 ÷ 787) × 354 = 172 مدير ومديرة روضة.

عدد المديرين في محافظة حماة = (82 ÷ 787) × 354 = 37 مدير ومديرة روضة.

الجدول (2)

المجتمع الأصلي لأفراد عينة الدراسة ونسبة سحب أفراد العينة

المحافظة	عدد أفراد المجتمع الأصلي	نسبة السحب	عدد المديرين
دمشق	172	%44,76	77
حلب	113	%45,13	51
طرطوس	382	%45,02	172
القنيطرة	38	%44,73	17
حماة	82	%45,12	37
المجموع الكلي	**787**	**%44,98**	**354**

لقد اختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى الخريطة المدرسية للمحافظات التي سُحبت منها عينة الدراسة؛ وهي: (دمشق، والقنيطرة، وحلب، وطرطوس، وحماة)، حيث قسمها إلى أربع مناطق جغرافية، واختار عدداً من رياض الأطفال عشوائياً، بحيث يكون كل مدير أو مديرة روضة في كل منطقة مرشحاً لتطبيق الاستبانة عليه، وعلى ذلك يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (المنطقة الجغرافية)، وبطريقة عشوائية (مدير أو مديرة الروضة)، وسحبت عينة بنسبة (44.98%) من المجتمع الأصلي بواقع (354) مديراً ومديرة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة من خلال الجدول الآتية:

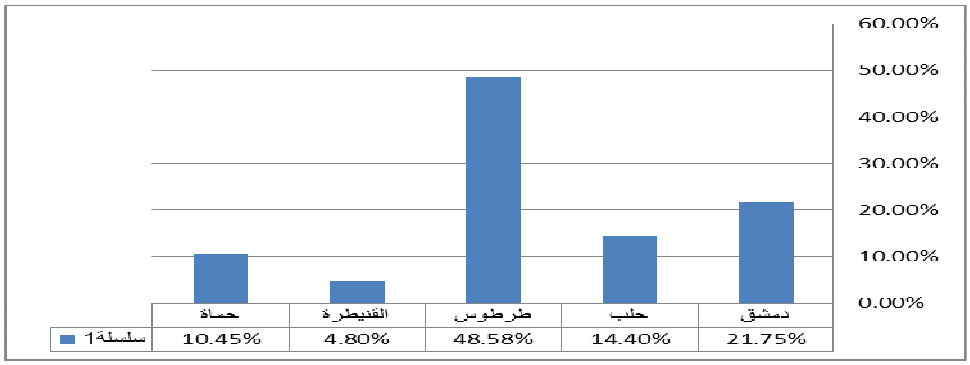
الجدول (3)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المحافظة

المتغير	الفئة	عدد المديرين	النسبة
متغير المحافظة	دمشق	77	% 21,75
	حلب	51	% 14,40
	طرطوس	172	*% 48,58
	القنيطرة	17	% 4,80
	حماة	37	%10,45
	المجموع الكلي	**354**	**% 100**

* **ملاحظة:** يعود ذلك العدد المبير في رياض الأطفال في محافظة طرطوس إلى أنَّ عدد الرياض العامة والخاصة والعائدة لنقابة المعلمين مرتفعة.

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ نسبة (21,75%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من محافظة دمشق، وأنَّ (14,40%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من محافظة حلب، في حين أنَّ (48,58%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من محافظة طرطوس، وأنَّ (4,80%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من محافظة القنيطرة، وأنَّ (10,45%) من أفراد عينة الدراسة كانوا من محافظة حماة. والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المحافظة:



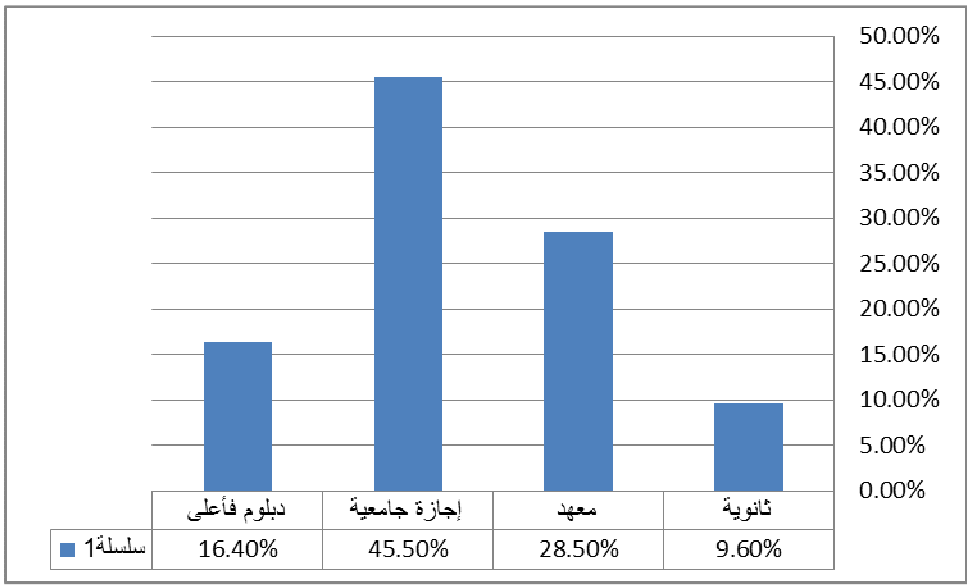
الشكل (1) توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المحافظة

الجدول (4)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	عدد المديرين	النسبة
متغير المؤهل العلمي	الثانوية	34	% 9,6
	المعهد	101	% 28,5
	الإجازة الجامعية	161	% 45,5
	الدبلوم فأعلى	58	% 16,4
	المجموع الكلي	**354**	**% 100**

يُلاحظ من الجدول (4) أنَّ نسبة (9,6%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يحملون المؤهل العلمي (الشهادة الثانوية)، وأنَّ (28,5 %) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يحملون المؤهل العلمي (المعهد)، في حين أنَّ (45,5%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يحملون المؤهل العلمي (الإجازة الجامعية)، وأنَّ (16,4%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يحملون المؤهل العلمي (الدبلوم فأعلى). والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي:



الشكل (2)

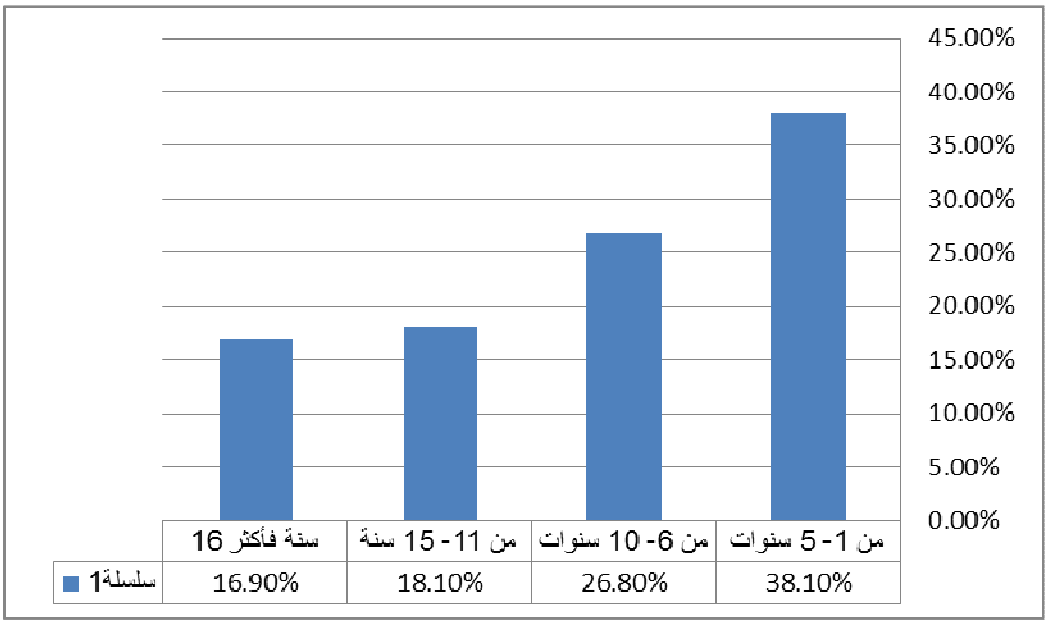
توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

الجدول (5)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد المديرين	النسبة
متغير سنوات الخبرة	دون 5 سنوات	135	% 38,1
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	% 26,8
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	% 18,1
	15 سنة فأكثر	52	% 16,9
	المجموع الكلي	**354**	**% 100**

يُلاحظ من الجدول (5) أنَّ نسبة (38,1%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن لديهم سنوات خبرة (ما دون 5 سنوات)، وأنَّ (26,8%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن لديهم سنوات خبرة (من 5 إلى ما دون 10 سنوات)، في حين أنَّ (18,1%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن لديهم سنوات خبرة (من 10 إلى ما دون 15 سنة)، وأنَّ (16,9%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن لديهم سنوات خبرة (15 سنة فأكثر). والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:



الشكل (3)

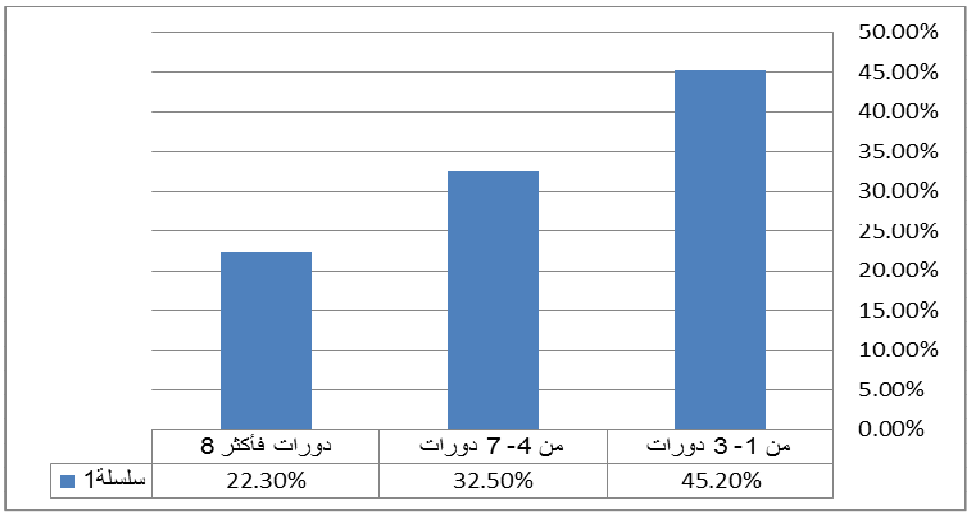
توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

الجدول (6)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	الفئة	عدد المديرين	النسبة
متغير عدد الدورات التدريبية	من 1– 3 دورات	160	% 45,2
	من 4– 7 دورات	115	% 32,5
	8 دورات فأكثر	79	% 22,3
	المجموع الكلي	**354**	**% 100**

يُلاحظ من الجدول (6) أنَّ نسبة (54,2%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن خضعوا لدورات تدريبية بلغ عددها (من 1– 3 دورات)، وأنَّ (32,5%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن خضعوا لدورات تدريبية بلغ عددها (من 4– 7 دورات)، في حين أنَّ (22,3%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن خضعوا لدورات تدريبية بلغ عددها (8 دورات فأكثر). والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية:



الجدول (4)

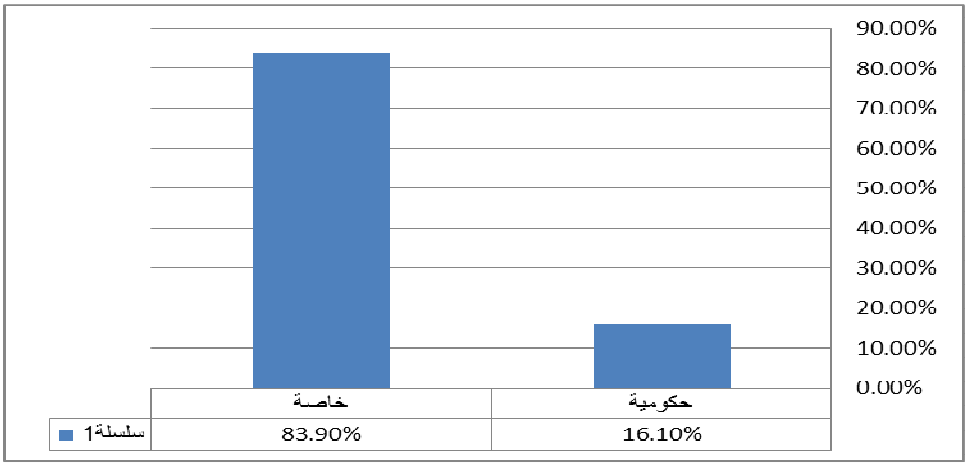
توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية

الجدول (7)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير تابعية الروضة

المتغير	الفئة	عدد المديرين	النسبة
متغير تابعية الروضة	حكومية	57	% 16,1
	خاصة	297	% 83,9
	المجموع الكلي	**354**	**% 100**

يُلاحظ من الجدول (7) أنَّ نسبة (16,1%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يعملوا في رياض أطفال حكومية، في حين أنَّ (83,9%) من أفراد عينة الدراسة كانوا ممن يعملوا في رياض أطفال خاصة. والشكل التالي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير تابعية الروضة:



الشكل (5)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير تابعية الروضة

. عينة أداة المقابلة:

1- مجموعة من خبراء التدريب والتنمية المهنية في وزارة التربية، وقد اختير (14) خبيراً.

2- مجموعة من مديري رياض الأطفال وقد اختير (16) مديراً في مؤسسات رياض الأطفال.

رابعاً: أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذا الدراسة أسلوب استبانة للتحقق من فروض الدراسة:

– استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

قام الباحث بمراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة بالتنمية المهنية للمديرين، واطلع على عدد من الاستبانات والدراسات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وقد أفاد منها في وضع بنود الاستبانة وعباراتها؛ منها الدراسات الآتية:

- أبو شاويش (2010). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة.

- حلس (2011). أثر مدخلات النظام التدريبي في مخرجات العملية التدريبية في مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل.

- الحميدي (2010). إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني "دراسة تقويمية".

- السريحي (2012). درجة توافر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس.

- الشلبي (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين "تجربة وكالة الغوث الدولية– الأردن".

- علي (2009). الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية على رياض أطفال مدينة اللاذقية".

- الغافري (2014). دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان.

- غبور (2011). أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية " دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق".

- موسى (2007). واقع عملية التدريب من وجهة نظر المتدربين دراسة حالة بنك فلسطين (م.ع.م) في قطاع غزة.

وعلى ذلك أعد الباحث استبانة مكونة في صورتها الأولية من (136) بنداً وزعت على سبعة محاور، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (8):

الجدول (8)

توزع بنود الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال

م	محاور الاستبانة	عدد البنود	توزع البنود
1.	المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية)	17	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17
2.	المحور الثاني: (تخطيط برامج التنمية المهنية)	12	18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29
3.	المحور الثالث: (المدرب في برامج التنمية المهنية)	12	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41
4.	المحور الرابع: (محتوى برامج التنمية المهنية)	31	42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72
5.	المحور الخامس: (أساليب برامج التنمية المهنية)	23	73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94، 95
6.	المحور السادس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية)	11	96، 97، 98، 99، 100، 101، 102، 103، 104، 105، 106
7.	المحور السابع: (معوقات برامج التنمية المهنية)	30	107، 108، 109، 110، 111، 112، 113، 114، 115، 116، 117، 118، 119، 120، 121، 122، 123، 124، 125، 126، 127، 128، 129، 130، 131، 132، 133، 134، 135، 136

. التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

. دراسة الصدق لاستبانة واقع التنمية المهنية:

1 . صدق المحتوى لاستبانة واقع التنمية المهنية (صدق المحكمين):

يُقصد به الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس مثلاً ما أعدَّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255).

اعتمد الباحث للتحقق من صدق الاستبانة؛ طريقة صدق المحكمين، فقد عرض الاستبانة بشكلها الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بالتربية المقارنة والإدارة التربوية وتربية الطفل والتقويم والقياس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، إذ بلغ عددهم (29) محكماً (انظر الملحق رقم /1/، ص/267/)، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وصياغتها، وقد كانت أهم ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- ✓ اختصار العبارات الطويلة.
- ✓ اختصار العدد الكلي لبنود استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
- ✓ اختصار بعض البنود، وحذفها، أو دمجها.
- ✓ تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.
- ✓ تعديل صيغة بعض البنود من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب.
- ✓ إعادة صوغ عناوين بعض المحاور الفرعية للاستبانة.
- ✓ توحيد مصطلح مديرين عوضاً عن مديرات.
- ✓ مراعاة التوازن بين عدد البنود في كل محور.
- ✓ وضع فكرة واحدة في كل بند.
- ✓ ألا تكون فكر البنود عامة.
- ✓ استخدام مصطلح ضعف أو انخفاض عوضاً عن كلمة عدم.
- ✓ وضع تعريف لمصطلح التنمية المهنية في بداية الاستبانة.

- ✓ دمج المحور الأول والمحور الثاني في محور واحد.
- ✓ إعادة صوغ بعض البنود؛ مثل:

الجدول (9) البنود التي جرى تصحيحها وتعديلها

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
.1	تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لمديرات الروضة من خلال تدريبهم على متطلبات تطبيق النظم التعليمية الحديثة في الروضة.	يتم تطوير الثقافة المهنية لمديري الروضة من خلال التدريب على النظم التعليمية الحديثة.
.2	رفع مستوى المخرجات التعليمية.	ينبغي أن تهتم المديرة بمستوى المخرجات التعليمية في الروضة.
.3	تنمية مهارات الاتصالات بين الإدارات والعاملين في الروضة.	تنمية مهارات الاتصال بين الإدارات والعاملين في الروضة.
.4	تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمديرات وذلك للمساهمة في تطوير القدرات الإدارية للروضة ككل، مما يمكن من خلالها النجاح في تحقيق مستويات راقية من الأداء.	تطوير القدرات الإدارية للمديرين مما يؤدي إلى نجاح تحقيق مستويات راقية من الأداء.
.5	تعزيز أداء المديرات وتصحيح الممارسات غير الفعَّالة.	تصحيح الممارسات غير الفعَّالة لدى مديري رياض الأطفال.
.6	بناء وتطوير قدرة مديرات الرياض على التفكير الإبداعي وغير التقليدي في التعامل مع الأمور.	تطوير قدرة مديري الرياض على التفكير الإبداعي في التعامل مع الأمور.
.7	يتم حصر ومعرفة الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.	يتم حصر الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.
.8	توجد خطط تدريب سنوية لتدريب مديرات الروضة.	توجد خطط تدريبية سنوية لتحقيق التنمية المهنية لمديري الروضة.
.9	هناك تعاون بين مؤسسات الرياض ودوائر التدريب في التخطيط لبرامج التنمية المهنية.	هناك تخطيط للتعاون بين مؤسسات الرياض ودوائر التدريب في التخطيط لبرامج التنمية المهنية.
.10	تواكب العملية التدريبية التطور في برامج التنمية المهنية.	تواكب خطط العملية التدريبية التطور في برامج التنمية المهنية.
.11	يتم حصر الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.	يتم التخطيط لحصر الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.
.12	يتم إشراك مديرات الروضة في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية.	يتم التخطيط لإشراك مديرات الروضة في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية.

.13	يتم تحديد محتوى برامج التنمية المهنية بشكل فردي.	يتم التخطيط لتحديد محتوى برامج التنمية المهنية تخطيطاً فردياً.
.14	يتم تحديد محتوى برامج التنمية المهنية على مستوى المؤسسة.	يتم التخطيط لتحديد محتوى برامج التنمية المهنية على مستوى المؤسسة.
.15	المدربون لهم الخبرة الكافية في الجانب العملي.	المدربون لهم الخبرة الكافية في البحث العملي.
.16	المدربين حاصلين على المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة.	المدربون حاصلون على المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.
.17	التعليم عن بعد.	التعلُّم عن بعد.
.18	عدم وجود تنمية الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والمهارات من خلال التعلم الذاتي.	ندرة وجود تنمية تقوم على الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والمهارات من خلال التعلم الذاتي.
.19	دمج التقنية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.	استخدام التقنية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.

الجدول (10)

البنود التي حُذفت من الصورة الأولية لاستبانة واقع التنمية المهنية

م	البند التي حُذفت	رقم البند في الصورة الأولية للاستبانة
.1	رفع القدرات والكفايات في مجال العمل مع الأطفال.	12
.2	توجد سياسات تدريبية لتدريب مديرات الروضة.	19
.3	يتم إشراك المتدربين في رسم خطط برامج التنمية المهنية.	23
.4	المدربون حاصلون على المؤهلات المهنية الكافية لمتطلبات التدريب.	30
.5	تستخدم نتائج تقييم الأداء في تحديد الاحتياجات التدريبية للمدربين.	41
.6	أسس تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة التنمية المهنية لمدير الروضة.	44
.7	أساليب ومهارات تنويع مصادر الدعم المادي لمؤسسات رياض الأطفال.	45
.8	تمثيل الدور.	88
.9	المعدات والأدوات المتوفرة للتدريب تتناسب مع عدد المتدربين.	105
.10	ضيق الوقت.	110
.11	تدني ثقافة التنمية المهنية لدى مديري الروضة.	127
.12	ضعف مخصصات برامج التنمية المهنية.	129
.13	قلة مكافأة مديرة الروضة على جهودها البحثية.	122

الجدول (11)

البنود التي أُضيفت إلى استبانة واقع التنمية المهنية

م	البنود التي أُضيفت	رقم البند في الصورة النهائية للاستبانة
.1	تطوير مهارات التخطيط لدى مديري رياض الأطفال.	18
.2	تطوير مهارات التقويم لدى مديري رياض الأطفال.	17
.3	يمتلك المدربون القدرة على تقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعَّالة.	39
.4	يتمتع المدربون بالكفاية المهنية الكافية.	40
.5	يتمتع المدربون بالكفاية الإدارية الكافية.	41
.6	يتمتع المدربون بالكفاية الشخصية الكافية.	42
.7	يحرص المتدرب على التعاون مع المدرب لتحقيق أهداف برامج التنمية المهنية.	43
.8	يحرص المدرب على أن يستفيد مديري رياض الأطفال من خبرات بعضهم.	44
.9	يعمل المدرب على خلق جو من الألفة داخل الدورة التدريبية.	45
.10	تتنوع الأنشطة المهنية لتناسب عمل مديري رياض الأطفال.	75
.11	ترتبط الأنشطة المهنية بواقع العمل الإداري لمدير الروضة.	76

وقد قام الباحث بالتعديل المطلوب، وصارت استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بصيغتها النهائية مكوَّنة من (134) بنداً. (انظر الملحق رقم /4/ ص/280/).

بعد ذلك قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة عرضية تتكوَّن من (30) مديرة من غير العينة الأصلية للبحث لدراسة الصدق وثبات النتائج.

2 . الصدق التمييزي لأداة الدراسة:

من أجل التأكد من صدق استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، تمَّ إجراء الصدق التمييزي، الذي يُعرف بأنه: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أنَّ القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 114). حيث قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (24) مديرة روضة لم تشملهم عينة الدراسة الأساسية للتأكد من صدق استبانة الدراسة، وتمَّ اختبار الصدق التمييزي على المحاور

الستة والدرجة الكلية للاستبانة، وتمَّ إجراء الصدق التمييزي على المقياس بين الرباعي الأعلى في درجات الاستبانة؛ وهن (6) مديرات من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والرباعي الأدنى في درجات إجاباتهن على الاستبانة؛ وهن (6) مديرات من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجاتهن الكلية على الاستبانة، وإهمال (12) مديرة اللاتي كانت درجاتهن في الوسط، حيث رتبت البنود تصاعدياً.

وتم حساب اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبار المناسب لدراسة الفروق، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (12)

اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات

مقياس الطموح المهني	أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	محتوى برامج التنمية المهنية	أساليب برامج التنمية المهنية	البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	معوقات برامج التنمية المهنية	العدد الإجمالي للاستبانة
المطلق	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
الإيجابي	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
السلبي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
قيمة كولموكرون – سميرنوف	1.732	1.732	1.732	1.732	1.732	1.732	1.732
القيمة الاحتمالية	0.005	0.005	0.005	0.005	0.005	0.005	0.005

تظهر النتائج في الجدول (12) أنَّ قيم سميرنوف كلها دالة إحصائياً؛ لأنَّ قيم (Sig) مستوى الدلالة المحسوبة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعلى ذلك فالبيانات ليست موزعة توزعاً طبيعياً، ويجب استخدام اختبار لامعلمي لدلالة الفرق بين الربيعين الأول والرابع.

لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار ويلككسون) لدلالة الفروق بين الرباعيين الأعلى والأدنى، وقد جاءت النتائج على النحو التالي. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (13):

الجدول (13)

اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاستبانة واقع التنمية المهنية

الصدق التمييزي		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ويلككسون المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).	1.00	6	3.50	21.00	3.317	21.000	0.001	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
المحور الثاني: (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).	1.00	6	3.50	21.00	3.207	21.000	0.001	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
المحور الثالث: (محتوى برامج التنمية المهنية).	1.00	6	3.50	21.00	3.207	21.000	0.001	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
المحور الرابع: (أساليب برامج التنمية المهنية).	1.00	6	3.50	21.00	3.146	21.000	0.001	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
المحور الخامس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).	1.00	6	3.50	21.00	3.146	21.000	0.002	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية).	1.00	6	3.50	21.00	3.146	21.000	0.002	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						
الدرجة الكلية	1.00	6	3.50	21.00	3.011	21.000	0.003	دالة عند (0.05)
	4.00	6	9.50	57.00				
	المجموع	12						

يلاحظ من خلال الجدول (13) أنَّ قيمة Z بلغت (3.011) في المحاور كلها والدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وكلها دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000)؛ وهي أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للاستبانة؛ أي إن الاستبانة لها قدرة تمييزية لوجود فروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى؛ أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

3 . الصدق الداخلي:

حسبت معاملات الارتباط بين درجات مفردات كل بعد والدرجة الكلية المصححة للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، إذ تشير الدرجة المصححة إلى الدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة للحصول على معاملات ارتباط غير متأثرة بدرجة المفردة، ويتناسب معامل الارتباط الذي نحصل عليه مع قوة قياس تلك المفردة للتكوين المقصود أي (المحور)، وذلك على أن الدرجة الكلية تقيس هذا التكوين، وعلى هذا الأساس يمكن استبعاد المفردات ذات الارتباط الموجب المرتفع بالدرجة الكلية، واستبعاد المفردات ذات الارتباط المنخفض أو ذات الارتباط السالب، أو تعديلها، (أبو علام، 2003، 326-328).

استخرج الباحث صدق الاتساق الداخلي بطريقتين؛ هما على النحو الآتي:

أ . صدق الفقرة:

استخرج الباحث صدق الفقرة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد أن حسب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها، ومؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية، ومحتوى برامج التنمية المهنية، وأساليب برامج التنمية المهنية، والبيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، ومعوقات برامج التنمية المهنية)، وقد كانت معاملات الارتباط للمحاور كلها مرتفعة، يمكن توضيح ذلك من خلال الجداول الآتية (14، 15، 16، 17، 18، 19):

الجدول (14)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها)

المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.593**	8	0.686**	15	0.643**	22	0.571**
2	0.642**	9	0.695**	16	0.625**	23	0.542**
3	0.612**	10	0.575**	17	0.553**	24	0.510**
4	0.632**	11	0.531**	18	0.618**	25	0.583**
5	0.612**	12	0.534**	19	0.710**	26	0.521**
6	0.530**	13	0.690**	20	0.705**	27	0.536**
7	0.677**	14	0.668**	21	0.600**	28	0.591**

الجدول (15)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية)

المحور الثاني: (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.662**	6	0.519**	11	0.675**	16	0.633**
2	0.669**	7	0.551**	12	0.694**	17	0.561**
3	0.688**	8	0.554**	13	0.672**		
4	0.563**	9	0.599**	14	0.562**		
5	0.635**	10	0.663**	15	0.552**		

الجدول (16)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (محتوى برامج التنمية المهنية)

المحور الثالث: (محتوى برامج التنمية المهنية).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.524**	9	0.577**	17	0.600**	25	0.613**
2	0.595**	10	0.511**	18	0.634**	26	0.623**
3	0.579**	11	0.580**	19	0.577**	27	0.670**
4	0.688**	12	0.536**	20	0.538**	28	0.574**
5	0.788**	13	0.543**	21	0.690**	29	0.563**
6	0.572**	14	0.577**	22	0.651**	30	0.565**
7	0.521**	15	0.516**	23	0.594**	31	0.532**
8	0.567**	16	0.590**	24	0.614**		

الجدول (17)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (أساليب برامج التنمية المهنية)

المحور الرابع: (أساليب برامج التنمية المهنية).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.590**	7	0.583**	13	0.542**	19	0.532**
2	0.595**	8	0.613**	14	0.544**	20	0.640**
3	0.528**	9	0.589**	15	0.534**	21	0.651**
4	0.648**	10	0.594**	16	0.634**	22	0.566**

5	**0.654	11	**0.556	17	**0.546	
6	**0.657	12	**0.574	18	**0.506	

الجدول (18)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية)

المحور الخامس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.585	4	**0.574	7	**0.726	10	**0.513
2	**0.626	5	**0.605	8	**0.683		
3	**0.575	6	**0.682	9	**0.585		

الجدول (19)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بمحور (معوقات برامج التنمية المهنية)

المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية).							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.652	8	**0.541	15	**0.662	22	**0.665
2	**0.589	9	**0.623	16	**0.685	23	**0.710
3	**0.648	10	**0.689	17	**0.563	24	**0.721
4	**0.671	11	**0.649	18	**0.607	25	**0.633
5	**0.639	12	**0.677	19	**0.677	26	**0.569
6	**0.626	13	**0.613	20	**0.620		
7	**0.587	14	**0.569	21	**0.684		

يلاحظ من خلال الجداول (14، 15، 16، 17، 18، 19) أنَّ معاملات الارتباط كلها في محاور الاستبانة دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

. علاقة درجة المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة:

قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات المديرين الفرعية على كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة، وقد كانت معاملات الارتباط كلها مرتفعة، مما يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق، والجدول (20) يوضح ذلك:

الجدول (20)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية

محاور استبانة واقع التنمية المهنية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).	0.958	0.000	دالة عند (0.05)
المحور الثاني: (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).	0.877	0.000	دالة عند (0.05)
المحور الثالث: (محتوى برامج التنمية المهنية).	0.934	0.000	دالة عند (0.05)
المحور الرابع: (أساليب برامج التنمية المهنية).	0.910	0.000	دالة عند (0.05)
المحور الخامس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).	0.801	0.000	دالة عند (0.05)
المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية).	0.533	0.000	دالة عند (0.05)

يلاحظ من خلال الجدول (20) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية مرتفع، مما يدل على أنَّ استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة ثبات نتائج استبانة واقع التنمية المهنية:

الثبات هو قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها، أو هو خاصية من خواص المقياس الجيد، وهو يعبّر عن الاتساق في الأداة من بند إلى آخر؛ أي: إنَّ الاختبار يعطي تقديرات ثابتة (الأنصاري، 2000، 126-127).

"وهو اتساق درجات الأشخاص نفسهم عند فحصهم بالاختبار نفسه في ظروف مختلفة، أو باستخدام مجموعات مختلفة من المفردات المتكافئة، أو تحت ظروف فحص أخرى مغايرة" (Anastasi & Urbina, 1997, 84).

1 . الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ:

إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك طبق الباحث الاستبانة على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وحسب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وقد جاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (21):

الجدول (21)

ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفاكرونباخ لاستبانة واقع التنمية المهنية

استبانة واقع التنمية المهنية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).	0.826	0.731	0.657
المحور الثاني: (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).	0.818	0.722	0.641
المحور الثالث: (محتوى برامج التنمية المهنية).	0.841	0.745	0.668
المحور الرابع: (أساليب برامج التنمية المهنية).	0.839	0.729	0.650
المحور الخامس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).	0.857	0.762	0.681
المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية).	0.808	0.715	0.629
الدرجة الكلية	0.865	0.774	0.672

يلاحظ من خلال الجدول (21) أنَّ قيم معاملات الثبات كلها مرتفعة وتدل على ثبات نتائج الاستبانة، وتسمح بإجراء الدراسة.

. الاستبانة في صورتها النهائية:

أُعد الباحث الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين (انظر الملحق رقم (4) في ص (280))، وقد ظلت الاستبانة مؤلفة من قسمين؛ هما على النحو الآتي:

أ. **القسم الأول:** مقدمة الاستبانة، توضيح هدف الاستبانة، ومتغيرات الدراسة التصنيفية المعتمدة؛ وهي: (المحافظة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وتابعية الروضة).

ب. **القسم الثاني:** يضم بنود الاستبانة؛ البالغ عددها (134) بنداً للاستبانة الموجهة إلى مديري رياض الأطفال. وقد اشتملت الاستبانة على المحاور الفرعية الآتية:

الجدول (22)

توزع بنود استبانة واقع التنمية المهنية على المحاور الفرعية

م.	استبانة واقع التنمية المهنية	عدد البنود	أرقام البنود
.1	المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها).	28	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28
.2	المحور الثاني: (مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية).	17	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45
.3	المحور الثالث: (محتوى برامج التنمية المهنية).	31	46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76
.4	المحور الرابع: (أساليب برامج التنمية المهنية).	22	77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94، 95، 96، 97، 98
.5	المحور الخامس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).	10	99، 100، 101، 102، 103، 104، 105، 106، 107، 108
.6	المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية).	26	109، 110، 111، 112، 113، 114، 115، 116، 117، 118، 119، 120، 121، 122، 123، 124، 125، 126، 127، 128، 129، 130، 131، 132، 133، 134

. طريقة تصحيح استبانة الدراسة:

تتم الإجابة عن كل بند من بنود استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (درجة الموافقة مرتفعة جداً، ومرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

خامساً: الصعوبات التي واجهت الباحث:

لقد واجه الباحث على المستوى النظري صعوبة في الحصول على مراجع تناولت موضوع الدراسة؛ وهو التنمية المهنية في بريطانيا، أما على مستوى التطبيق كان ثمة عوائق في الوصول إلى بعض المحافظات بسبب الظروف الأمنية الراهنة.

سادساً: القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمّا طبق الباحث أدوات الدراسة؛ قام بإدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام مجموعة من القوانين؛ هي على النحو الآتي:

. المتوسط الحسابي.
. الانحراف المعياري.
. اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات.
. اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا.
. ألفاكرونباخ.
. اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين المتوسطات.
. اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا).
. اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال إحصائياً بين إجابات عينة الدراسة.
. النسب المئوية.
. معامل الترابط (بيرسون).
. معادلة (سبيرمان براون).

الفصل السابع

تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – دراسة ميدانية

. تمهيد.

أولاً: التعريف بأسلوب دلفاي.

ثانياً: إجراءات البحث الميدانية.

ثالثاً: نتائج البحث الميدانية.

الفصل السابع

تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة من وجهة نظر خبراء التعليم – دراسة ميدانية

. تمهيد:

يتناول البحث في هذا الفصل دراسة ميدانية باستخدام أسلوب دلفاي Delphi، بغية وضع تصور مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة في سورية من وجهة نظر الخبراء، من خلال الاطلاع على آراء عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التخصص، بحيث تجمع هذه الآراء، وتفرغ للتوصل إلى اتفاق موحد أو اختلاف موحد من الخبراء جميعهم بهدف إثراء البحث.

أولاً: التعريف بأسلوب دلفاي Delphi technique:

يعود اسم دلفاي Delphi إلى معبد في اليونان كان مخصصاً لعبادة الإله (أبولو)؛ الذي يرمز إلى قوة العقل، وكان أصحاب الحاجة يلجؤون إلى كاهنة هذا المعبد يسألونها عن المستقبل، حيث تطلعهم بتنبؤاتها المستقبلية لما يريدون معرفته، وكان أبولو يقوم بحماية منجزات الروح اليونانية (راسل، 1983، 210).

وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على فكرة مفادها أن تفكير الجماعة أفضل بكثير من تفكير الفرد، وهو أسلوب للتنبؤ يمكن الحصول من خلاله على آراء مجموعة من الخبراء لإعداد الدراسات المستقبلية (فهمي، 1990، 210).

وهو أداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء، حيث تقدم الاستبيانات لمجموعة منتقاة من الخبراء بهدف التوصل إلى درجة من الاتفاق العام بين الخبراء فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها، وزمن حدوثها وتأثيرها المتوقع، إذاً هو أسلوب لبناء الاتصال بين مجموعة من المتخصصين أو الخبراء بهدف حل مشكلة معقدة، أو مناقشة موضوع متشابك بأسلوب جماعي (فليه والذكي، 2003، 69 – 70)، ويتم بمناقشة غير مباشرة بين المتخصصين ومجموعة من الخبراء ذات الصلة بموضوع البحث، ودون وجود معرفة شخصية بينهم، ومعرفة آرائهم وخبراتهم فقط في أكثر من جولة للوصول إلى النتيجة التي يسعى البحث إلى تحقيقها.

- **خصائص أسلوب دلفاي ومميزاته:**

يتميز أسلوب دلفاي بمميزات متعددة؛ منها ما يأتي:

– يساعد على مشاركة أكبر عدد من الخبراء على إثراء الفكر.

– يمكن من خلال عدم معرفة الخبراء بعضهم بعضاً؛ التصريح بآرائهم دون أي حرج.

– يمكن لكل خبير من خلال التغذية الراجعة أن يعيد النظر في آرائه في ضوء آراء الآخرين دون تردد.

– يستبدل النقاش والجدل بالحوار الفردي للخبير مع ذاته من خلال التغذية الراجعة، ويتميز بالمرونة في استبعاد الآراء الشاذة.

– تجنب المواجهات الشخصية، مما يقلل من العوامل الذاتية التي يمكن أن تؤثر في اتخاذ القرارات.

– إلغاء الصعوبات الجغرافية من خلال إرسال استمارة إلى أكبر عدد ممكن من الخبراء بالبريد (عزازي، 2004، 69).

- **خطوات أسلوب دلفاي:**

ثمة خطوات تتبع في تطبيق طريقة دلفاي؛ هي على النحو الآتي:

– تحديد الموضوع: حيث يتم استقصاء المستقبل الممكن والمحتمل والمفضل.

– بناء استمارة لتكون أداة لجمع المعلومات.

– اختيار مجموعة من الخبراء للإدلاء بآرائهم من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة.

– القياس الأول لآراء الخبراء التي نتجت عن تطبيق الاستمارة في الجولة الأولى.

– تنظيم البيانات الواردة في الاستمارة الأولية، وترتيبها، وتلخيصها.

– عرض نتائج الاستمارة الأولية على مجموعة من الخبراء كشكل من أشكال التغذية الراجعة.

– إعادة قياس الآراء الواردة في استجابات الخبراء بعد أن يقوموا بإجراء التغييرات والتعديلات التي يجدونها مناسبة في ضوء استجابات زملائهم.

– تطبيق الاستمارة على ثلاث جولات على الأقل لضمان ثبات الاستجابات، وتحليل البيانات وتفسيرها، وكتابة التقرير النهائي (فليه والذكي، 2003، 76).

- **أنواع الاستمارات المستخدمة في أسلوب دلفاي:**

يستخدم في أسلوب دلفاي عادة أحد نوعي الاستمارات الآتيين:

– الاستمارة الاستقرائية: يوجه فيها للخبراء سؤال أو أكثر في مجال موضوع التنبؤ، ويطلب منهم وضع تصوراتهم بكل حرية.

– الاستمارة الاستنتاجية: يقدم فيها للخبراء معلومات عامة عن الموضوع، ثم يطلب من كل خبير الإجابة عن أسئلة مفتوحة ليبدي كل خبير رأيه أو تصوراته، وقد اختار الباحث أسلوب دلفاي في هذا البحث؛ لأنه أسلوب من الأساليب التي تستخدم في الدراسات المستقبلية، ويأخذ بآراء عدد من الخبراء التي يمكن الإفادة منهم في إثراء البحث بالمعلومات التي يمكن الاستعانة بها في الإطار النظري للدراسة والجانب الميداني في الفصول السابقة، ومن خلاله سيتحدث الباحث عن خطوات البحث الميدانية لتطبيق أسلوب دلفاي.

ثانياً: إجراءات البحث الميدانية:

اتبع الباحث عدداً من الخطوات والإجراءات لتطبيق أسلوب دلفاي؛ هي على النحو الآتي:

- **أهداف البحث الميدانية:**

يهدف البحث إلى إعداد أدوات قادرة على تحقيق الأهداف الآتية:

– تحديد أهم التصورات لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة في المعايير الآتية: (الإمكانات الإدارية، والإمكانات التّقنية، والإمكانات المالية، والإمكانات البشرية، والتّغذية الرّاجعة، والتّحسين المستمر).

- **أدوات البحث الميدانية:**

لقد اختار الباحث أسلوب "دلفاي " لتحقيق أهداف البحث الميدانية؛ الذي يعتمد الاستمارة للحصول على آراء الخبراء، وقد مرّ تصميم استمارة دلفاي بالخطوات الآتية:

1– تحديد ملامح صورة استمارة الجولة الأولى .

2– استمارة الجولة الثانية؛ التي تمّ تصميمها وفق إجابات العينة للجولة الأولى والإطار النظري للدراسة.

3– استمارة الجولة الثالثة؛ التي ركزت على البنود التي لم يتم الاتفاق عليها في الجولة الثانية.

- **مراحل تصميم أدوات البحث الميدانية:**

لقد مرّ تصميم أدوات البحث بمراحل متعددة، وقد تدرجت على النحو الآتي:

- **استمارة الجولة الأولى:**

– إعداد الصورة الأولى للاستمارة.

- عرض الاستمارة على السادة المشرفين.
- عرض الاستمارة على عدد من المحكمين قبل تطبيقها.
- الصورة النهائية للاستمارة.

وقد اشتملت الصورة النهائية للاستمارة على الآتي:

– صفحة الغلاف: وتتضمن عنوان البحث، والاختصاص، واسم الطالب.

– خطاب موجه إلى السادة الخبراء لتعريفهم بالبحث، والمطلوب من الاستبانة.

– تعريف مصطلحات البحث، وهدفها، والخطوات التي مرت بها دراسة الواقع، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها (نقاط الضعف)، ثم بيان المطلوب من هذه الاستمارة.

– البيانات الأولية: حيث تضمنت البيانات الخاصة بالخبير.

– محاور الاستمارة وأسئلتها: حيث تضمنت الاستمارة سؤالين مفتوحين؛ هما على النحو الآتي:

– السؤال الأول: اشتمل على تصورات الخبراء حول واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة.

– السؤال الثاني: وهو سؤال عما إذا كان ثمة عناصر أخرى لم تتضمنها الاستمارة يمكن أن يضيفها الخبير.

- **استمارة الجولة الثانية:**

تضمنت الصورة النهائية للاستمارة صفحة الغلاف، وصفحة فيها خطاب موجه إلى الخبراء، وصفحة تضمنت البيانات الخاصة بالخبير، ومن ثم الصفحات الخاصة بمحاور الاستمارة وأسئلتها، حيث تضمنت استمارة الجولة الثانية ستة معايير، وكل معيار ضمّ عدداً من البنود المغلقة، التي تمّ وضعها استناداً إلى إطار البحث النظري وآراء الخبراء في الجولة الأولى.

- **استمارة الجولة الثالثة:**

تضمنت الصورة النهائية للاستمارة صفحة الغلاف، وصفحة فيها خطاب إلى الخبراء، ومن ثم الصفحات الخاصة بمعايير الاستمارة وأسئلتها، حيث تضمنت الجولة الثالثة ستة معايير، وكل معير ضمّ عدداً من البنود المغلقة، التي تمّ اعتمادها استناداً إلى النتائج الإحصائية التي تمّ التوصل إليها في الجولة الثانية، فالبنود التي لم تحصل على نسبة (90%) فما فوق من درجة الموافقة هي التي تم إعادة تضمينها في الجولة الثالثة.

- **حدود البحث:**

الحدود البشري: إن طبيعة المنهجية المستخدمة في أسلوب " دلفاي " فرضت أن يكون أفراد العينة جميعهم من المتخصصين في شتى المجالات، الأمر الذي تتطلب الرجوع إلى رؤى عديدة ومدارس فكرية مختلفة تتعلق بموضوع البحث، حيث شمل البحث استطلاع آراء عدد من الخبراء المتخصصين في مجالات تعليمية مختلفة في سورية، وقد روعي في اختيار الخبراء مجموعة من الأسس والمعايير؛ هي على النحو الآتي:

- حاصل على درجة الدكتوراة.
- أن يكون له صلة وثيقة بالتعليم من خلال التدريس أو الأبحاث.
- التنوع بالاختصاصات.

- **عينة البحث:**

لمّا كان الميدان التربوي يفتقر إلى إطار يضم المفكرين والخبراء جميعاً في شتى المجالات، قام الباحث باختيار عينة عمدية تمثل النخبة العلمية من الخبراء والمفكرين، وقد اختارتها وفق الآتي:

- حصول أفراد العينة جميعهم على درجة الدكتوراة.
- أفراد العينة جميعهم لهم صلة بالتعليم، فجميعهم مدرسون في الجامعة أو من أساتذة الجامعة، ولهم مشاركات علمية من خلال الأبحاث في مجال التعليم.
- التنوع في الاختصاصات؛ مثل: الاقتصاد والتربية وعلم النفس، والإرشاد النفسي، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم الاجتماع، والتقويم والقياس النفسي ..... وغيرها.

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق.

- **إجراءات تطبيق استمارة أسلوب دلفاي في هذا البحث:**

بدأت إجراءات تطبيق الجولة الأولى بتقديم الاستمارة الخاصة بها على الخبراء عينة البحث، بعد أن تمّ تبيان أهمية آرائهم في معايير هذا البحث، مع التوضيح لهم بوجود جولات متعددة، وإمكانية الاستمرار بهذه الجولات حتى النهاية، فقد قام الباحث بتوزيع (30) استمارة تقريباً، ولكن حين قام بتجميع الاستمارات، اعتذر 6 خبراء لأسباب مختلفة؛ منها السفر، أما الذين أبدوا التعاون والمتابعة فقد استمر الباحث معهم حتى نهاية الجولات وهم (24) خبيراً.

- **التحليل الإحصائي:**

استعان الباحث ببرنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Spss في إجراء التحليل الإحصائي لجولات دلفاي، ومن خلاله أجرى العمليات الإحصائية الآتية:

1- النسبة المئوية لكل سؤال.

2- المتوسط الحسابي المرجح للأوزان النسبية، ونسبتها المئوية، التي يعبر عنه بالمعادلات الآتية:

أ- المتوسط الحسابي = مج تكرار الاستجابة × الوزن النسبي المعطى للاستجابة

مجموع التكرارات

= (ك1س1+ ك2س2+ك3س3)

(ك1+ك2+ك3)

حيث إن:

- ك1 تدل على تكرار الاستجابة، موافق جداً – يمكن التحقيق.
- ك2 تدل على تكرار الاستجابة، موافق – أقل إمكانية التحقيق.
- ك3 تدل على تكرار الاستجابة، غير موافق – غير ممكن التحقيق.
- س1 تدل على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، موافق جداً- ممكن التحقيق.
- س2 تدل على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، موافق – أقل إمكانية التحقيق.
- س3 تدل على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، غير موافق – غير ممكن التحقيق.

ب- النسبة المئوية للمتوسط = المتوسط ×100

عدد الاستجابات

3- مراتب التحقق من قوة كل عبارة :

- عدَّ الباحث العبارة شديدة الموافقة والتأييد هي التي تحصل على تمركز لمتوسط الاستجابة (90% فأكثر)، وتسمى درجة القطع Cut –off – score (عبد الهادي، 1994، 27).

- **صعوبات البحث الميدانية:**

واجهت البحث صعوبات متعددة، يمكن إجمال أهمها بالآتي:

1- صعوبة تحديد عينة الخبراء، حيث لا يوجد إطار محدد يتم الاختيار منه.

2- صعوبة التواصل مع الخبراء أو الاتصال بهم لكثرة مشاغلهم.

3- عبء الجولة الأولى على الخبراء؛ لأنها كانت تتضمن أسئلة مفتوحة، تتطلب وقتاً طويلاً جداً للإجابة عنها.

4- تأخر عدد من الخبراء في إعادة الاستمارات (دلفاي)، مما تطلب تأجيل مراحل التحليل حتى يتم استكمالها.

ثالثاً : نتائج البحث الميدانية:

1- تحليل نتائج الجولة الأولى:

تمحورت استمارة الجولة الأولى حول عدد من المعايير التي تمثلت في عدد من الأسئلة المفتوحة، وفيما يلي معالجة لنتائج هذه التساؤلات:

– السؤال الأول: ما تصورك لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة في المبادئ الآتية: (الإمكانات الإدارية، والإمكانات التّقنية، والإمكانات المالية، والإمكانات البشرية، والتّغذية الرّاجعة، والتّحسين المستمر)؟

وسوف يتناول الباحث كل معيار من هذه المعايير على حدة، وتحليل نتائجه:

* **الإمكانيات الإدارية:** فقد بينت نتائج تحليل الإجابات الخاصة بهذا المجال أنه ثمة شبه إجماع حول ضرورة أن يتوافر لدى وزارة التربية إستراتيجية واضحة لعمليات التّطوير الإداري، وتدريب مديري رياض الأطفال، وأن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد للالتزام الفعَّال بتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية، إضافةً إلى ضرورة أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطبيق معايير الجودة الشاملة.

* **الإمكانيات التّقنية:** أكدت النتائج ضرورة أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم، وأن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً؛ إضافة إلى ضرورة أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة قياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية.

* **الإمكانيات المالية:** أشارت الإجابات إلى أن معظم أفراد العينة ركزوا بالدرجة الأولى على ضرورة أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي لعمليات التّحسين المستمر في العملية التدريبية، وتأكيدهم ضرورة أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً؛ وتأكيدهم ضرورة أن يتوافر الدّعم المالي لشراء تقنيات وبرامج معايير الجودة الشاملة؛ وأكَّدوا أهمية أن يتوافر الدّعم المالي للاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطوير عملية التّدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة.

* **الإمكانيات البشرية:** ثمة شبه إجماع على ضرورة أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة وعمليات التّحسين المستمر، وأن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط التّرقيات والتّرفيعات المالية في الرّوضة ببرامج ضبط الجودة في العملية التدريبية، إضافة إلى تأكيد معظمهم ضرورة أن يتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في البحث العملي، وتأكيدهم ضرورة أن يتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعَّالة.

* **التّغذية الرّاجعة:** أكدت معظم الإجابات ضرورة أن تقوم إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس أداء العاملين في مؤسسات رياض الأطفال جميعهم، وأن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية مؤشرات محددة لقياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية وفق المعايير الموضوعة من وزارة التّربية، إضافة

إلى تأكيدهم ضرورة أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية بطاقة الملاحظة لقياس مستويات الأداء ومراقبتها، وأن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة في الحصول على المعلومات التّي تساعدها على تحسين مستوى جودة خدماتها.

* **التّحسين المستمر**: أكد المبحوثون في هذا المجال ضرورة أن تنظر إدارة التدريب إلى التّحسين المستمر في العمل التدريبي على أنه جزء من متطلبات الجودة؛ وضرورة أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تحسين خدماتها، وأن تحرص إدارة التدريب على معرفة اقتراحات المديرين للإفادة منها في تحسين جودة خدمات العملية التدريبية؛ وأن تحرص إدارة التدريب على تدريب المديرين على تشكيل فرق عمل لعملية التّحسين المستمر، وأن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين الذين خضعوا للعملية التدريبية، وأن تعمل إدارة التدريب على التّحسين المستمر لغرض تخفيض الانحرافات والأخطاء التّي تحدث في العملية التدريبية، وأن تعتمد إدارة التدريبي برامج ضبط الجودة لغرض الدقة في اكتشاف أخطاء العملية التدريبية، وأن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة لتطوير مهاراتها.

. نتائج استمارة الجولة الثانية:

. **محور البحث الميداني:** (تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة).

يمكن توضيح نتائج هذا المحور من خلال الجدولين الآتيين (39) و(40):

الجدول (39) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة الموافقة على بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة

	تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة	النسبة المئوية لدرجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	البنود	موافق جداً		موافق		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	معيار الجودة للإمكانات الإدارية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
1.	أن تتوافر لدى وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,388	%96
2.	أن تتوافر لدى وزارة التربية إستراتيجية واضحة لعمليات التّطوير الإداري وتدريب مديري رياض الأطفال.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
3.	أن يتوافر لدى وزارة التربية دليل واضح عن سياسات الجودة في العملية التدريبية وأهدافها.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
4.	أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
5.	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد والقدرة على بناء ثقافة رقابة الجودة (الضّبط الإحصائي للجودة).	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
6.	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على ربط معايير الجودة الشاملة بالإستراتيجية.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
7.	أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً أنّ التّميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

	أهم أهدافها.								
.8	أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا المديرين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.9	أن تضع إدارة التدريب في وزارة التربية عمليات تطوير التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلم أولوياتها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.10	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة الحواجز أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.11	أن تطبق إدارة التدريب في وزارة التربية المبادرات الجديدة التّي ثبت نجاحها في مؤسسات مشابهة في العملية التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.12	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد للالتزام الفعّال بتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.13	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإيجاد تغيير ثقافي فعال لتقبل معايير الجودة الشاملة، ودعمها والمشاركة فيها من العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.	18	75	6	25	–	–	2,75	0,442	%91,66
.14	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإقناع العاملين في مؤسسات رياض الأطفال الذّين يقاومون تطبيق معايير الجودة الشاملة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.15	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاستخدام معايير الجودة الشاملة وتطبيقها.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.16	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم التعاون، وإنشاء فرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.17	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم أنشطة نشر معايير الجودة الشاملة (التّدريب، اختبار المشاريع، ومراجعة النتائج... وغيرها).	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.18	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على تحديد العمليات (الأنشطة)	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

	الأساسية التّي تختص بتدريب مديري رياض الأطفال، التّي يمكن تطبيق معايير الجودة الشاملة لتحسينها.									
.19	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.20	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتدريب مديري رياض الأطفال على برامج معايير الجودة الشاملة وأدواتها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.21	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاتخاذ القرارات الناتجة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
	معيار الجودة للإمكانات التقنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
.22	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير مناخ إيجابي بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
.23	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة قياس الأداء بعد العملية التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.24	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.25	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير المعلومات الأساسية.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.26	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.27	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات حديث.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.28	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير برمجيات حديثة.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.29	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية استخدام أدوات وتقنيات	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33

	حديثة لاستخدامها في عملية التّدريب.								
.30	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.31	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.32	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.33	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة تقييم الأداء بعد العملية التدريبية.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
	معيار الجودة للإمكانات المالية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
.34	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.35	أن يتوافر الدّعم المالي لعمليات التّدريب على المستويات المختلفة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.36	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
.37	أن يتوافر الدّعم المالي لشراء برامج معايير الجودة الشاملة وتقنياتها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.38	أن يتوافر الدّعم المالي لتصميم برامج تدريبية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.39	أن يتوافر الدّعم المالي للاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطوير عملية التّدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.40	أن يتوافر الدّعم المالي من أجل العمل الجماعي.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82
.41	أن يتوافر الدّعم المالي لمنح حوافز مادية في حال وصول المتدربين إلى المستوى	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

	المطلوب (الأهداف المطلوبة في العملية التدريبية).									
.42	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق المشرف على تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.43	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.44	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة التقييم.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
.45	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
	معيار الجودة للإمكانات البشرية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب									
.46	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82
.47	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في تخطيط برامج التدريب ودوراته.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.48	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط التّرقيات والتّرفيعات المالية في الرّوضة ببرامج ضبط الجودة في العملية التدريبية.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.49	أن تتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في المهارات العملية.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82
.50	أن تتوافر لدى إدارة التدريب المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.51	أن تتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات بطريقة جديدة.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82

	معيار الجودة في التغذية الراجعة: أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.52	أن تقوم إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس أداء العاملين جميعم في مؤسسات رياض الأطفال.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.53	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية مؤشرات محددة لقياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية وفق المعايير الموضوعة من وزارة التّربية.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.54	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية بطاقة الملاحظة لقياس مستويات الأداء ومراقبتها.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.55	أن تسام أساليب القياس المعتمدة في إدارة التدريب بتحسين الأداء الكلي.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.56	أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة في الحصول على المعلومات التّي تساعدها على تحسين مستوى جودة خدماتها.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.57	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتلقي التّغذية الرّاجعة من أعضاء الفرق المدربين.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82
	معيار الجودة في التحسين المستمر: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية هو التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.									
.58	أن تنظر إدارة التدريب إلى التّحسين المستمر في العمل التدريبي على أنه جزء من متطلبات الجودة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94.33
.59	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تحسين خدماتها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.60	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تطوير المعرفة.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.61	أن تحرص إدارة التدريب على معرفة اقتراحات المديرين للإفادة منها في تحسين جودة خدمات العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.62	أن تحرص إدارة التدريب على تدريب المديرين على تشكيل فرق عمل لعملية	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93

	التّحسين المستمر.									
.63	أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.64	أن تعمل إدارة التدريب على التّحسين المستمر لغرض تخفيض الانحرافات والأخطاء التّي تحدث في العملية التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94.33
.65	أن تعتمد إدارة التدريبي برامج ضبط الجودة لغرض الدقة في اكتشاف أخطاء العملية التدريبية ونقاط ضعفها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.66	أن تقوم إدارة التدريب بتنفيذ البرامج التّدريبية استناداً إلى أسس ومعايير واضحة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.67	أن يتوافر لدى إدارة التدريب نظام الاتصال المباشر بمدربي برامج الجودة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.68	أن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة.	11	45,8	13	54,2	–	–	2,46	0,509	%82
.69	أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في مجال رياض الأطفال، وتستند إليها في أثناء أداء عملها.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.70	أن تتبنى إدارة التدريب في وزارة التربية الجودة والتّحسين المستمر في مهامها.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33

الجدول (40) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقق بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة

تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة		إمكانية التحقق من وجهة نظرك، وسبب ذلك						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
البنود		محتمل التحقيق		أقل احتمالاً للتحقيق		لن يتحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
معيار الجودة للإمكانات الإدارية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.										
.1	أن تتوافر لدى وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.2	أن تتوافر لدى وزارة التربية إستراتيجية واضحة لعمليات التّطوير الإداري وتدريب مديري رياض الأطفال.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.3	أن يتوافر لدى وزارة التربية دليل واضح عن سياسات الجودة في العملية التدريبية وأهدافها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.4	أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.5	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد والقدرة على بناء ثقافة رقابة الجودة (الضّبط الإحصائي للجودة).	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.6	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على ربط معايير الجودة الشاملة بالإستراتيجية.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.7	أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً أنّ التّميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من أهم أهدافها.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

.8	أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا المديرين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
.9	أن تضع إدارة التدريب في وزارة التربية عمليات تطوير التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلم أولوياتها.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.10	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة الحواجز أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
.11	أن تطبق إدارة التدريب في وزارة التربية المبادرات الجديدة التّي ثبت نجاحها في مؤسسات مشابهة في العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.12	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد للالتزام الفعَّال بتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.13	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإيجاد تغيير ثقافي فعال لتقبل معايير الجودة الشاملة، ودعمها والمشاركة فيها من العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.14	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإقناع العاملين في مؤسسات رياض الأطفال الذّين يقاومون تطبيق معايير الجودة الشاملة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.15	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاستخدام معايير الجودة الشاملة وتطبيقها.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
.16	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33

	التعاون، وإنشاء فرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب.									
17.	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم أنشطة نشر معايير الجودة الشاملة (التّدريب، اختبار المشاريع، ومراجعة النتائج... وغيرها).	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
18.	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على تحديد العمليات (الأنشطة) الأساسية التّي تختص بتدريب مديري رياض الأطفال، التّي يمكن تطبيق معايير الجودة الشاملة لتحسينها.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
19.	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
20.	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتدريب مديري رياض الأطفال على برامج معايير الجودة الشاملة وأدواتها.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
21.	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاتخاذ القرارات الناتجة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
	معيار الجودة للإمكانات التقنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
22.	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير مناخ إيجابي بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
23.	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة قياس الأداء بعد العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

.24	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.25	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير المعلومات الأساسية.	15	62,5	9	37,5	–	–	2,63	0,495	%87,66
.26	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال.	21	87,5	3	12,5	–	–	2.88	0,338	%96
.27	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات حديث.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.28	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير برمجيات حديثة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.29	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية استخدام أدوات وتقنيات حديثة لاستخدامها في عملية التّدريب.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.30	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.31	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.32	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

.33	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة تقييم الأداء بعد العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
	معيار الجودة للإمكانات المالية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
.34	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.35	أن يتوافر الدّعم المالي لعمليات التّدريب على المستويات المختلفة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.36	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.37	أن يتوافر الدّعم المالي لشراء برامج معايير الجودة الشاملة وتقنياتها.	21	87,5	3	12,5	–	–	2.88	0,338	%96
.38	أن يتوافر الدّعم المالي لتصميم برامج تدريبية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.39	أن يتوافر الدّعم المالي للاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطوير عملية التّدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.40	أن يتوافر الدّعم المالي من أجل العمل الجماعي.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.41	أن يتوافر الدّعم المالي لمنح حوافز مادية في حال وصول المتدربين إلى المستوى المطلوب (الأهداف المطلوبة في العملية التدريبية).	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.42	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق المشرف على تطبيق معايير	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33

	الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.43	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.44	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة التقييم.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
.45	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.	16	66,7	8	33,3	–	–	2,67	0,482	%89
	معيار الجودة للإمكانات البشرية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب									
.46	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.47	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في تخطيط برامج التدريب ودوراته.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.48	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط التّرقيات والتّرفيعات المالية في الرّوضة ببرامج ضبط الجودة في العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.49	أن تتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في المهارات العملية.	12	50	12	50	–	–	2,50	0,511	%83,33
.50	أن تتوافر لدى إدارة التدريب المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.51	أن تتوافر لدى إدارة التدريب	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66

	القدرة على تقديم المعلومات بطريقة جديدة.									
	معيار الجودة في التغذية الراجعة: أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.52	أن تقوم إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس أداء العاملين جميعهم في مؤسسات رياض الأطفال.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.53	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية مؤشرات محددة لقياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية وفق المعايير الموضوعة من وزارة التّربية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.54	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية بطاقة الملاحظة لقياس مستويات الأداء ومراقبتها.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.55	أن تسام أساليب القياس المعتمدة في إدارة التدريب بتحسين الأداء الكلي.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.56	أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة في الحصول على المعلومات التّي تساعدها على تحسين مستوى جودة خدماتها.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.57	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتلقي التّغذية الرّاجعة من أعضاء الفرق المدربين.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
	معيار الجودة في التحسين المستمر: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية هو التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.									
.58	أن تنظر إدارة التدريب إلى التّحسين المستمر في العمل التدريبي على أنه جزء من متطلبات الجودة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33

.59	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تحسين خدماتها.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.60	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تطوير المعرفة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.61	أن تحرص إدارة التدريب على معرفة اقتراحات المديرين للإفادة منها في تحسين جودة خدمات العملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.62	أن تحرص إدارة التدريب على تدريب المديرين على تشكيل فرق عمل لعملية التّحسين المستمر.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.63	أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين.	13	54,2	11	45,8	–	–	2,54	0,509	%84,66
.64	أن تعمل إدارة التدريب على التّحسين المستمر لغرض تخفيض الانحرافات والأخطاء التّي تحدث في العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.65	أن تعتمد إدارة التدريبي برامج ضبط الجودة لغرض الدقة في اكتشاف أخطاء العملية التدريبية ونقاط ضعفها.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.66	أن تقوم إدارة التدريب بتنفيذ البرامج التّدريبية استناداً إلى أسس ومعايير واضحة.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.67	أن يتوافر لدى إدارة التدريب نظام الاتصال المباشر بمدربي برامج الجودة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.68	أن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة.	14	58,3	10	41,7	–	–	2,58	0,504	%86
.69	أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33

	مجال رياض الأطفال، وتستند إليها في أثناء أداء عملها.									
.70	أن تتبنى إدارة التدريب في وزارة التربية الجودة والتّحسين المستمر في مهامها.	14	58,3	10	41,7	-	-	2,58	0,504	%86

يلاحظ من خلال الجدولين (49) و(50)، أنَّ قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض البنود الموافق عليها كانت عالية؛ بنسبة أكثر من (90%)، وإمكانية تحققها؛ مثل البنود الآتية: (1، 2، 3، 5، 7، 9، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 20، 23، 24، 26، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 37، 38، 39، 41، 42، 43، 47، 48، 50، 52، 53، 54، 55، 56، 58، 59، 61، 62، 64، 65، 66، 67، 69)، أما البنود الأخرى؛ وهي: (4، 6، 8، 10، 15، 19، 21، 22، 25، 27، 28، 34، 36، 40، 44، 45، 46، 49، 51، 57، 60، 63، 68، 70) فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها؛ بنسبة أقل من (90%)، وكذلك بالنسبة إلى إمكانية التحقق، حيث يقول الخبراء إنَّ من أسباب قلة إمكانية التحقق في هذه البنود؛ وجود معوقات متعددة تواجه إدارة التدريب في وزارة التربية ودورها في تدريب مديري رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة؛ مثل: عدم إشراك المديرين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التدريبية، وعدم تزويد الإدارة التدريبية في وزارة التربية بالبرامج التدريبية الحديثة، وضعف التعاون مع بعض المؤسسات الأخرى المهتمة بتدريب العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.

. نتائج استمارة الجولة الثالثة:

لمّا حددت نتائج الجولة الثانية، حددت البنود التي لم تحصل على نسبة أكثر (90%) بالموافقة وإمكانية التحقق، ومن ثم أعيد صوغها وتضمينها في استمارة الجولة الثالثة، وطبقت على أفراد عينة البحث من الخبراء؛ وقد تمخضت عن ذلك نتائج هذه الجولة؛ التي يمكن توضيحها من خلال الآتي:

. محور البحث الميداني: (تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة).

يمكن توضيح نتائج هذا المحور من خلال الجدولين الآتيين (41) و(42):

الجدول (41) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة الموافقة على بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة

	تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة	النسبة المئوية لدرجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	البنود	موافق جداً		موافق		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	معيار الجودة للإمكانات الإدارية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.1	أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية وقياس نجاحها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.2	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط معايير الجودة الشاملة بالإستراتيجية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.3	أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا العاملين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.4	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة الحواجز والعقبات أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.5	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإلزام العاملين على استخدام معايير الجودة الشاملة وتطبيقها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.6	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطبيق معايير الجودة الشاملة.	19	79,2	5	20,8	–	–	2,79	0,415	%93
.7	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاعتماد الحقائق والبيانات في عملية اتخاذ القرارات الناتجة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33

	معيار الجودة للإمكانات التقنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
.8	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير تقنيات اتصال فعالة بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.9	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير المعلومات الأساسية توفيراً مستمراً.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.10	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.11	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير برمجيات تمكن من استخدام أساليب التّحليل والأدوات الإحصائية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
	معيار الجودة للإمكانات المالية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية									
.12	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي لعمليات التّحسين المستمر في العملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.13	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.14	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير إمكانات تسهل العمل الجماعي.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.15	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة بقياس الأداء التدريبي وتقييمه.	17	70,8	7	29,2	–	–	2,71	0,464	%90,33
.16	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة لأعضاء الفريق التدريبي.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
	معيار الجودة للإمكانات البشرية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب									
.17	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة وعمليات التّحسين	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96

	المستمر.									
.18	أن تتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في البحث العملي.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.19	أن تتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعّالة.	18	75	6	25	–	–	2,75	0,442	%91,66
	معيار الجودة في التغذية الراجعة: أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.20	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتلقي التّغذية الرّاجعة من أعضاء الفرق المدربين وفق معايير الجودة الشاملة من خلال تقبل المقترحات الجيدة وتبنيها.	24	100	–	–	–	–	3,00	0,000	%100
	معيار الجودة في التحسين المستمر: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية؛ التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.									
.21	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تطوير المعرفة لمكونات العملية التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.22	أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين الذين خضعوا للعملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.23	أن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة لتطوير مهاراتها.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.24	أن تتبنى إدارة التدريب في وزارة التربية الجودة التّحسين المستمر في مهامها، وأن تسعى إلى العمل من أجل ذلك باستمرار.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66

الجدول (42) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقق بنود تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة

تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة		إمكانية التحقق من وجهة نظرك، وسبب ذلك						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
البنود		محتمل التحقيق		أقل احتمالاً للتحقيق		لن يتحقق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
معيار الجودة للإمكانات الإدارية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.										
.1	أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية وقياس نجاحها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.2	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط معايير الجودة الشاملة بالإستراتيجية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.3	أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا العاملين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.4	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة الحواجز والعقبات أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.5	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإلزام العاملين على استخدام معايير الجودة الشاملة وتطبيقها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0.204	%98,66
.6	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطبيق معايير الجودة الشاملة.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.7	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66

	وزارة التربية الاستعداد لاعتماد الحقائق والبيانات في عملية اتخاذ القرارات الناتجة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة.										
	معيار الجودة للإمكانات التقنية: أن تتوافر التقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية										
.8	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير تقنيات اتصال فعالة بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,83	0,381	%94,33
.9	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير المعلومات الأساسية توفيراً مستمراً.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.10	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.11	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير برمجيات تمكن من استخدام أساليب التّحليل والأدوات الإحصائية.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
	معيار الجودة للإمكانات المالية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية										
.12	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي لعمليات التّحسين المستمر في العملية التدريبية.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.13	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته تحديثاً مستمراً.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.14	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير إمكانات تسهل العمل الجماعي.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33

.15	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة بقياس الأداء التدريبي وتقييمه.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,88	0,338	%96
.16	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة لأعضاء الفريق التدريبي.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
	معيار الجودة للإمكانات البشرية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب									
.17	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة وعمليات التّحسين المستمر.	22	91,7	2	8,3	–	–	2,92	0,282	%97,33
.18	أن تتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في البحث العملي.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.19	أن تتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعَّالة.	18	75	6	25	–	–	2,75	0,442	%91,66
	معيار الجودة في التغذية الراجعة: أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.									
.20	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتلقي التّغذية الرّاجعة من أعضاء الفرق المدربين وفق معايير الجودة الشاملة من خلال تقبل المقترحات الجيدة وتبنيها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
	معيار الجودة في التحسين المستمر: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية؛ التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.									
.21	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تطوير المعرفة لمكونات العملية التدريبية.	20	83,3	4	16,7	–	–	2,88	0,338	%96

.22	أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين الذين خضعوا للعملية التدريبية.	21	87,5	3	12,5	–	–	2,83	0,381	%94,33
.23	أن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة لتطوير مهاراتها.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66
.24	أن تتبنى إدارة التدريب في وزارة التربية الجودة التّحسين المستمر في مهامها، وأن تسعى إلى العمل من أجل ذلك باستمرار.	23	95,8	1	4,2	–	–	2,96	0,204	%98,66

يلاحظ من خلال الجدولين السابقين (41) و(42)، أنَّ قيمة الوزن النسبي لمتوسط البنود كلها؛ الموافق عليها كانت عالية بنسبة أكثر من (90%)، والأمر نفسه بالنسبة إلى إمكانية تحققها. ويقول الخبراء: إنَّ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات رياض الأطفال له دور كبير في تحسين الأداء المؤسسي للعاملين فيها، وتحسين مخرجات مؤسسات رياض الأطفال، وقد وجد الباحث أنه من الضروري أن تتبنى المؤسسات التربوية مبادئ إدارة الجودة الشاملة كي تستطيع المؤسسات رياض الأطفال أن تواكب التقدم الحضاري والتسارع الفكري العالمي من أجل بناء موارد بشرية قادرة على تحقيق الميزة التنافسية وقادرة على تحمل المسؤولية مستقبلاً.

فإدارة الجودة الشاملة تمنع التراخي في العمل، وتحفز على الإخلاص والتفاني في العمل وأداء الواجبات، والسرعة في إنجاز الأعمال مما ينعكس إيجابياً على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وتساعد إدارة الجودة الشاملة على تكوين الانضباط بمفهومه العام لدى المديرين والمعلمين في المؤسسة التعليمية، من خلال تكوين سلوك إيجابي مميز يلتزم به العاملون في الروضة عن قناعة دون تكلف، وذلك وفق حدود وضوابط لا تخرج عن القواعد المنظمة للسلوك، ويعد الانضباط الذاتي الركيزة الأساسية للسير نحو النجاح والإبداع في الأداء الإداري، والعامل المنضبط ذاتياً يمتلك مجموعة من الصفات المميزة، فهو متفائل لا ييأس، ومحب لعمله ومدرك للمسؤولية الملقاة على عاتقه، ولا يستسلم للظروف مهم كانت، وله قدرة فائقة على التحمل، وهنا يأتي دور مدير الروضة في نشر ثقافة الجودة الشاملة وثقافة الانضباط الوظيفي؛ لأنه قدوة في تصرفاته كلها للعاملين جميعهم.

وقد أظهرت النّتائج اتفاق معظم أفراد عينة البحث على ضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، لدورها المهم في تحسين الخدمات التّعليمية التّي تقدمها مؤسسات رياض الاطفال، حيث يمكن أن يحقق تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في

برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال فوائد متعددة، منها: تخفيض الأخطاء الإدارية، وسرعة إنجاز العمل، ورفع معدلات أداء العاملين، والتّغلب على العقبات التي تخفض مستويات الأداء، وتوفير وقت العاملين وجهدهم، وتنظيم أنشطة العمل اليومي، وتحديد مسؤوليات واضحة للعاملين، وسرعة إيصال التّعليمات للعاملين ودقته.

وأشارت دراسة الصالحي (2003) إلى أنَّ أهم المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الإدارة؛ هي: دعم الإدارة العليا، ونشر ثقافة الجودة، والاهتمام بتحقيق رغبات المستفيدين، وتنفيذ البرامج التدريبية المستمرة، وتحسين كفايات المديرين، والتوجّه نحو اللامركزية، والتخطيط الإستراتيجي، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية.

الفصل السادس

نتائج الدراسة "عرض وتحليل وتفسير ومناقشة"

. تمهيد.

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة.

الفصل السادس

نتائج الدراسة "عرض وتحليل وتفسير ومناقشة"

. تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج تطبيق استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها ومناقشة فرضياتها.

. تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لكل بند ثمَّ لكل محور، وتحديد المستويات؛ بغية حساب مستويات واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (23) مستويات واقع التنمية المهنية

المتوسط	المستوى
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وقد تمَّ ذلك باعتماد استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وعلى ذلك فقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (24)

تقدير مستويات محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال

م.	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الرتبة	المستوى
1.	أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها.	3,13	18,455	%62,6	6	متوسط
2.	مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية.	3,30	11,396	%66	2	متوسط
3.	محتوى برامج التنمية المهنية.	3,24	17,971	%64,8	3	متوسط
4.	أساليب برامج التنمية المهنية.	3,20	14,484	%64	4	متوسط
5.	البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية.	3,14	6,261	%62,8	5	متوسط
6.	معوقات برامج التنمية المهنية.	3,82	9,987	%76,4	1	مرتفع
	إجمالي الاستبانة	3,32	67,938	%66,4		متوسط

يُلاحظ من خلال الجدول (24) أنَّ مستويات محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال كلها كانت ضمن المستوى المتوسط وفق إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين عدا المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية)؛ فقد وقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين (3,32)، بنسبة مئوية مقدارها (66,4%)، وهو مستوى متوسط لواقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وكان أعلى المحاور أهميةً وحاجةً وفق رأي أفراد عينة الدراسة هو محور معوقات برامج التنمية المهنية الذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3,82)، بنسبة مئوية مقدارها (76,4%)، وجاء في المرتبة الثانية محور مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغت قيمته (3,30)، وبنسبة مئوية مقدارها (66%)، ويليه في المرتبة الثالثة محور محتوى برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغت قيمته (3,24) بنسبة مئوية مقدارها (64,8%)، ثم جاء في المرتبة الرابعة محور أساليب برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغت قيمته

(3,20) بنسبة مئوية مقدارها (64%)، ويليه في المرتبة الخامسة محور البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية بمتوسط بلغت قيمته (3,14)، بنسبة مئوية مقدارها (62,8%)، وأخيراً جاء في المرتبة السادسة محور أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها بمتوسط بلغت قيمته (3,13) بنسبة مئوية مقدارها (62,6%).

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ معظم برامج التنمية المهنية المقدَّمة لمديري رياض الأطفال لا تلبي تلبية كافية حاجات المتدربين، ولا تحقق الأهداف التي يسعى المتدربون إلى تحقيقها من خلال برامج التنمية المهنية التي يتبعونها، مثل: إكساب المتدربين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة خلال عملية التدريب.

إنَّ النتائج التي أظهرت الكثير من نقاط الضعف والقصور في مدخلات النظام التدريبي في برامج التنمية المهنية، ابتدءاً بالمدرب الذي لا يتم تطويره استناداً إلى احتياجاته، مروراً بالمحتوى التدريبي الذي لا يعد على نحو علمي، وصولاً إلى البيئة التدريبية التي لا تفي بمتطلبات التدريب، مما أثر في مخرجات عملية التنمية المهنية، فبرامج التنمية المهنية نظام متكامل تتأثر مخرجاته إيجابياً أو سلبياً بجودة عناصر النظام المدخلة؛ وهي: (المدرّب، والمتدرب، والمحتوى التدريبي، والأساليب التدريبية، والبيئة التدريبية).

كما يعزو الباحث ذلك إلى أنَّ وزارة التربية لا تقوم بتقييم برامج التنمية المهنية على مستوى النتائج والمخرجات في المؤسسات التعليمية؛ لأنها تحتاج إلى وقت طويل وتكاليف مالية عالية، وتحتاج إلى مقوّم خارجي للقيام بهذه الوظيفة التي يصعب العمل عليها، وتحتاج أيضا إلى استشاريين مختصين في هذا المجال.

وقد يعود المستوى المتوسط في واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال إلى أمور متعددة؛ منها: غياب السياسات الواضحة وخطط برامج التنمية المهنية المتكاملة لدى القائمين على مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية، وضعف مهارات القائمين على التدريب وكفاءاتهم في برامج التنمية المهنية، وافتقار برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة وقبلها إلى التوثيق والبيانات والبرامج الحديثة، التي تهدف إلى تبادل المعلومات والبيانات والمستحدثات التربوية الجديدة وتوزيعها على مراكز التدريب المختلفة داخل وزارة التربية وخارجها، مما أدى إلى التقليل من تبادل الخبرات وعدم حصول برامج التنمية المهنية على التقييم الواسع الشامل، بغية الوقوف على نقاط الضعف فيها من أجل تلافيها، ونقاط القوة لتعزيزها، إضافة إلى ضعف التمويل اللازم لبرامج التنمية المهنية في المؤسسات والمراكز المعنية بسبب ضعف الوعي بأهمية التدريب في أثناء الخدمة لدى المديرين في المؤسسات التعليمية.

لقد أكَّدت دراسة الغامدي (2000) عدم تحقيق برامج التنمية المهنية لأهدافها فيما يتعلق بالأعمال الإدارية التي من المفترض أن يقوم بها المدير، وأنَّ تدريب المدربين وتعريفهم بأساليب التدريب الحديثة يمكّنهم من تأدية رسالتهم العلمية والعملية على الوجه الأكمل.

وهذا ما يتفق مع دراسة مصطفى (2002) التي أكَّدت أنَّ الإعداد لبرامج التنمية المهنية لمديري المدارس ضعيف، ولا يستند إلى أسس محددة. وأكَّدت دراسة شبيب (2011) ابتعاد الجهات المختصة بالتنمية المهنية للعاملين بالتعليم المصري عن تبني المداخل المناسبة لتلبية الاحتياجات الفعلية للعاملات بالحقل التعليمي.

ويعزو الباحث حصول محور: (أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها) على تقدير متوسط وفق إجابات أفراد عينة الدراسة؛ إلى ضعف توافر الدعم المادي اللازم لدورات التنمية المهنية وبرامجها، وإلى أنَّ تدريب مديري رياض الأطفال مازال لا يحظى باهتمام كاف من القائمين على إدارة هذه المرحلة في وزارة التربية، فدون تفاعل المدير وإسهاماته الفاعلة في تحقيق التنمية المهنية لا يمكن تحقيق التغييرات المأمولة؛ لذا ينبغي أن يشعر المدير بأنه جزء من برامج التنمية المهنية، ويُشارك في تخطيطها وتنفيذها. وهذا ما أكدته دراسة محمد (2012) بوجود ضعف في مستوى التخطيط لبرامج التنمية المهنية، نتيجة عدم توافر البيانات والمعلومات التي يحتاج إليها مخططو البرامج المهنية.

وقد يُعزى ذلك إلى عدم تقديم برامج التنمية المهنية من مدربين على درجة عالية من الكفاءة، وقد وجد الباحث أنَّ ذلك سبب رئيسي لعدم جدوى بعض البرامج التدريبية لمديري رياض الأطفال.

وقد تعزى هذه النتائج إلى عدم اهتمام إدارة التدريب في وزارة التربية بتطوير قدرات المدربين عن طريق تحديد الاحتياجات التدريبية لهم تحديداً علمياً، وعقد الدورات اللازمة والمستمرة، ومن ناحية أخرى فإن أنظمة الرواتب والحوافز وتقييم الأداء لفئة المدربين فيها من عدم الموضوعية حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، إضافة إلى أنه لا تفعيل لنظام الحوافز المادية والمعنوية وعلاوة المخاطرة، ناهيك عن عدم وجود خطة للإفادة من نتائج تقييم الأداء في نواحي التنمية والتطوير.

وقد يعزى ذلك المستوى المتوسط في محتوى برامج التنمية المهنية وفق تقدير آراء أفراد عينة الدراسة من المديرين إلى ضعف تغطية برامج التنمية المهنية لحاجات مديري مؤسسات رياض الأطفال المهنية، وضعف اهتمام المسؤولين عن برامج التنمية المهنية بمحتوى تلك البرامج، وأنها لا ترتبط بواقع العمل الإداري لمدير الروضة، ولا تساعد المدير على الإلمام بطرائق التدريس الحديثة المتبعة في مرحلة رياض الأطفال، وضعف اهتمام المسؤولين عن برامج التنمية المهنية بالأساليب الحديثة في إدارة الروضة.

وقد يعزى ذلك المستوى المتوسط في الأساليب المتبعة في برامج التنمية المهنية وفق تقدير آراء أفراد عينة الدراسة من المديرين؛ إلى شيوع أسلوب المحاضرة لدى معظم المدربين في برامج التنمية المهنية، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التقليدية؛ التي يُعتمد فيها على المحاضر في عملية الإلقاء، ولا يوظف فيه التقنية العلمية الحديثة، ولا يتم فيه إشراك المتدربين في العملية التدريبية.

مما يعكس حاجة برامج التنمية المهنية إلى أساليب تعليمية متطوّرة، غير أسلوب المحاضرة العلمية التي أدَّت إلى ضعف البرامج التدريبية للمديرين، فالمحاضرات تعد من أضعف الأساليب التدريبية التى يمكن توظيفها فى البرامج التدريبية، لذا ينبغي استخدام أساليب أخرى وتوظيفها فى برامج التنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال؛ مثل: الورش التعليمية، وعلى ذلك يؤكد الباحث أهمية ورش العمل لأنها تعتمد على التفاعل والحوار بين المدرّب والمتدرب، وأن حلقات النقاش تعد من الأساليب الجيدة للتنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، ومن الأساليب التدريبية الفعالة لما ينتج عنها من طرح أفكار وبدائل تتسم بالأصالة والجدية، لذلك ينبغي توظيف الحلقات التدريبية فى برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، لأنها تعد من أفضل أساليب التدريب للمجموعات الصغيرة، وتحقق المناقشة الفعالة حول موضوع التدريب. لقد أكَّد أفراد عينة الدراسة أن عقد اللقاءات العلمية والاجتماعات المستمرة من خلال المؤتمرات والندوات يعد من الأساليب الفعَّالة للتنمية المهنية للمديرين، حيث تتيح الفرصة للاحتكاك المباشر بين المتدربين لتبادل وجهات النظر حول الموضوعات التدريبية التي تخص مديري رياض الأطفال.

وقد يعزى ذلك المستوى المرتفع في معوقات برامج التنمية المهنية إلى أن أفراد عينة الدراسة أكدوا أنَّه ثمة صعوبات ظهرت لدى بعض المديرين، تمنع برامج التنمية المهنية من تحقيق أهدافها كلها لدى المديرين وفق تقدير أفراد عينة الدراسة؛ مثل: بُعد المسافة بين مقر عمل مدير الروضة ومقر التدريب، والإجراءات الاعتيادية الطويلة لعملية الترشيح، وعدم وجود قيادة تربوية مهنية مختصة في وزارة التربية قادرة على قيادة التغيير، والتخطيط الإستراتيجي التطويري لبرامج التنمية المهنية، وعدم إتاحة فرص الابتكار والإبداع بتنمية مهارات التفكير المنهجي والإبداعي، وعدم الأخذ برأي المتدربين في تخطيط برامج التنمية المهنية، في حين أن معظم المديرين يرغبون في المشاركة في تخطيط برامج التنمية المهنية، إضافة إلى عدم وجود متابعة وتقييم لبرامج ودورات التنمية المهنية المقدَّمة للمديرين.

إنَّ ما سبق يعكس أهمية تصميم برامج التنمية المهنية لمديري مؤسسات رياض الأطفال بحيث ترتكز على بعض الاحتياجات التدريبية لهم؛ وتتمثل في الآتي: التدريب على اتخاذ القرارات، وتصميم برامج للارتقاء بمستوى الأداء للمديرين وكيفية التعامل مع الأطفال، والحاجة إلى برامج تنمية مهنية مستمرة للقيادات للتعرف إلى المستجدات في مجال الطفولة لتحقيق الجودة في مجال التخصص،

والحاجة إلي تدريب القيادات على دقة الإدارة في التنمية المهنية للمعلمين لتحسين إنجاز الأطفال، وتوظيف الإدارة الإلكترونية فى العمل، وتنمية الكفايات المهنية والثقافية للمديرين، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، مما يساعدهم على أداء عملهم بكفاءة، وإدارة التغيير والتطوير التنظيمي فى الروضة، وتنمية مهارات المديرين في مجال الحاسوب ومهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، والتدريب على إدارة الأزمات، وتنمية المعارف والمهارات والأفكار التي تساعدهم على أداء عملهم بكفاءة، والحاجة إلى برامج لتنمية قدرة المديرات على البحث العلمي والحكم على الأمور في إطارها الصحيح في مجال العمل مع الأطفال، والتدريب على تلبية الاحتياجات وحل مشكلات العمل اليومي، والتدريب على تقويم أداء المعلم داخل رياض الأطفال وكيفية كتابة التقارير.

لقد أشارت دراسة الإدريسي (2005) إلى أنَّ أكثر أسباب تلك الصعوبات شيوعاً هو ضعف مستوى القيادات الإدارية، وأنَّ نظم التدريب القائمة في التربية تتميز بعدم الكفاءة، مما يؤدي إلى تدني مستوى أداء العاملين في تحقيق الأهداف، وتبيّن وجود علاقة موجبة بين كفاءة التدريب والمحتوى التعليمي لبرامج التنمية المهنية (نقلاً عن السريحي، 2012، 127). وهذا ما يتفق مع دراسة الحميدي (2010) التي أشارت إلى أنَّ أهم المعوقات التي تحد من فاعلية البرنامج في تطوير الأداء المهني هي: (غياب الحوافز المادية لوكلاء المدارس، وكثرة أعباء العمل الملقاة على عاتق وكيل المدرسة، والإجراءات الاعتيادية الطويلة لعملية الترشيح لبرامج التنمية المهنية).

. السؤال الثاني: ما السلبيات والمعوقات التي تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؟

طبقت أداة الدراسة الثانية (المقابلة) التي هي عبارة عن سؤالين موجهين لمديري رياض الأطفال والخبراء بالطفولة والعمل التدريبي في وزارة التربية عن سلبيات برامج التنمية المهنية ومعوقاتها واقتراح الحلول؛ فقد وزعت على ستة عشر مديراً وأربعة عشر خبيراً عاملاً في مجال الطفولة والتدريب، فكانت النتائج موزعة تنازلياً على النحو الآتي:

الجدول (25)

ترتيب الصعوبات وفق آراء مديري رياض الأطفال والخبراء

	سلبيات برامج التنمية المهنية ومعوقاتها	ترتيب البنود	
		مديرين	خبراء
1.	بُعد مكان إقامة الدورة عن مكان إقامة المدير.	1	2
2.	ضعف التجديد في موضوعات الدورات.	6	6
3.	يتم الترشيح لبرامج التنمية المهنية وفق الأسس الشخصية وليست الموضوعية.	5	5

4.	انخفاض الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية.	10	1
5.	ضعف تلبية برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية لمدير الروضة.	2	4
6.	تدني ثقافة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية.	9	8
7.	اقتصار البرامج على الجانب النظري والمحاضرات التي يلقيها المدرب.	7	9
8.	كثرة الاجتماعات والأعباء الإدارية الإضافية لدى مدير الروضة.	4	10
9.	انخفاض العناية باختيار المدربين المناسبين لبرامج التنمية المهنية.	3	3
10.	عدم وضوح أهداف الدورات التدريبية لبرامج التنمية المهنية.	8	7

يلاحظ من خلال الجدول (25) أنَّ بُعد مكان إقامة الدورة عن مكان إقامة المدير احتلت المرتبة الأولى في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة الثانية في الجدول (35) بالنسبة إلى الخبراء، مما يعكس عدم تناسب مكان إقامة الدورات التدريبية مع مكان إقامة المديرين، وأماكن عملهم، الأمر الذي يعيق حضور معظم مديري رياض الأطفال برامج التنمية المهنية المقدَّمة لهم.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ ضعف تلبية برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية لمدير الروضة احتلت المرتبة الثانية في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة الرابعة في الجدول (25) بالنسبة إلى الخبراء، مما يعكس عدم مناسبة محتوى برامج التنمية المهنية للاحتياجات الفعلية والإدارية والمهنية لمديري رياض الأطفال، وعدم احتوائها على حلول للمشكلات التي تواجه مدير الروضة في أثناء عمله اليومي في الروضة.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ انخفاض العناية باختيار المدربين المناسبين لبرامج التنمية المهنية احتلت المرتبة الثالثة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين وبالنسبة إلى الخبراء، وقد اتفقت آراء المديرين والخبراء على عدم مناسبة كفايات المدرّب مع برامج التنمية المهنية، وعدم الاختيار السليم للمدربين وفق الأسس العلمية والموضوعية، مما يعكس مدى حاجة برامج التنمية المهنية إلى مدربين على مستوى عالٍ من الكفاية والجودة في الأداء؛ لأن العنصر البشري وإعداده وتدريبه من الأولويات الملحة لتطوير برامج التنمية المهنية، ومن ثم تحقيق أهدافها في تطوير أداء المديرين.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ كثرة الاجتماعات والأعباء الإدارية الإضافية لدى مدير الروضة احتلت المرتبة الرابعة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة العاشرة في الجدول (35) بالنسبة إلى الخبراء، مما **يُفسر** تأكيد المديرين أهمية تحديد الوقت الزمني المناسب لتنفيذ برامج التنمية المهنية في ضوء خطة سنوية موضوعة، وألّا تكون عشوائية.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ يتم الترشيح لبرامج التنمية المهنية وفق الأسس الشخصية وليست الموضوعية احتلت المرتبة الخامسة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين وبالنسبة إلى الخبراء، وقد اتفقت آراء المديرين والخبراء على عدم مناسبة وجود معايير موضوعية ومستقلة وواضحة في الترشّح لدورات برامج التنمية المهنية، بل يتم الاختيار وفق المحسوبيات والعلاقات الشخصية في العمل، مما يعكس مدى حاجة برامج التنمية المهنية إلى وضع أسس ومعايير واضحة لترشّح المتدربين للدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية أو أية هيئة أو مؤسسة تدريبية أو تعليمية أخرى تحت إشراف وزارة التربية.

ويُظهر الجدول (25) أنَّه ثمة ضعف في التجديد في موضوعات الدورات التدريبية احتلت المرتبة السادسة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين وبالنسبة إلى الخبراء، وقد اتفقت آراء المديرين والخبراء على عدم مناسبة محتوى برامج التنمية المهنية للتطورات والمستجدات العلمية الحاصلة في علم الإدارة وأساليبها.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ اقتصار البرامج على الجانب النظري والمحاضرات التي يلقيها المدرب احتلت المرتبة السابعة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة التاسعة في الجدول (25) بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ عدم وضوح أهداف الدورات التدريبية لبرامج التنمية المهنية احتلت المرتبة الثامنة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة السابعة في الجدول (35) بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ تدني ثقافة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية احتلت المرتبة التاسعة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة الثامنة في الجدول (25) بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (25) أنَّ انخفاض الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية احتلت المرتبة العاشرة في الصعوبات بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة الأولى في الجدول (25) بالنسبة إلى الخبراء **مما يُفسر** تأكيد المختصين في الطفولة المبكرة والقائمين على إدارة التدريب، ضعف توافر المستلزمات اللازمة لبرامج التنمية المهنية بسبب ضعف الإمكانات المادية، ومدى حاجتهم الملحة إلى المستلزمات والتجهيزات المادية والتقنية لتحقيق الأهداف الموضوعة لبرامج التنمية المهنية.

. السؤال الثالث: ما المقترحات والحلول التي تراها ضرورية لتطوير برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

طبقت أداة الدراسة الثانية (المقابلة) التي هي عبارة عن سؤالين موجهين لمديري رياض الأطفال والخبراء بالطفولة والعمل التدريبي في وزارة التربية عن سلبيات برامج التنمية المهنية ومعوقاتها، واقتراح الحلول؛ فقد وزعت على ستة عشر مديراً وأربعة عشر خبيراً عاملاً في مجال الطفولة والتدريب، وقد كانت النتائج موزعة تنازلياً على النحو الآتي:

الجدول (26)

ترتيب المقترحات والحلول وفق آراء مديري رياض الأطفال والخبراء

	مقترحات معوقات برامج التنمية المهنية وحلولها	الترتيب	
		مديرين	خبراء
.1	نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الأطفال، والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها.	7	7
.2	الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومديري مؤسسات رياض الأطفال للتعرف إلى المشكلات التي تعترضهم في عملهم اليومي، كي تكوّن موضوعات محتوى برامج التنمية المهنية.	9	10
.3	زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك لتطوير تدريب المدير تطويراً يتفق مع معايير الجودة الشاملة.	10	5
.4	أن تضع وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.	8	4
.5	أن تستعين وزارة التربية بخبراء ومدربين مختصين خارجيين.	6	9
.6	أن يتم إشراك المديرين في تخطيط برامج التدريب ودوراته.	4	1
.7	أن يتم الترشّح لدورات البرامج التّدريبية استناداً إلى أسس ومعايير واضحة.	5	6
.8	أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في مجال رياض الأطفال وتستند إليها في أداء عملها.	3	3
.9	أن يتوافر لدى إدارة التدريب المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.	2	2
.10	أن يتم تدريب مديري رياض الأطفال في مراكز تدريبية قريبة من أماكن عملهم.	1	8

يلاحظ من خلال الجدول (26) أنَّ اقتراح المديرين أن يتم تدريب مديري رياض الأطفال في مراكز تدريبية قريبة من أماكن عملهم احتلت المرتبة الأولى في الحلول بالنسبة إلى المديرين، في حين احتلت المرتبة الثامنة بالنسبة إلى الخبراء، أمَّا توافر المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم؛ لدى إدارة التدريب، واتخاذ القرارات، فقد احتلت المرتبة الثانية بين الحلول بالنسبة إلى المديرين والخبراء، وجاء البند: أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في مجال رياض الأطفال وتستند إليها في أداء عملها المرتبة الثالثة بين الحلول بالنسبة إلى المديرين والخبراء، وجاء البند: أن يتم إشراك المديرين في تخطيط برامج ودورات التدريب في المرتبة الرابعة بالنسبة إلى المديرين، في حين جاء في المرتبة الأولى بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (26) البند: أن تستعين وزارة التربية بخبراء ومدربين مختصين خارجيين، فقد احتل المرتبة السادسة في الحلول بالنسبة إلى المديرين، في حين احتل المرتبة التاسعة في الجدول (26) بالنسبة الخبراء.

ويُظهر الجدول (26) البند: أنَّ نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الأطفال، والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها احتل المرتبة السابعة في الحلول بالنسبة إلى المديرين وبالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (26) البند: أن تضع وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال، فقد احتل المرتبة الثامنة في الحلول بالنسبة إلى المديرين، في حين احتل المرتبة الرابعة في الجدول (26) بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (26) أن بند الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومديري مؤسسات رياض الأطفال للتعرف إلى المشكلات التي تعترضهم في عملهم اليومي، كي تكوّن موضوعات محتوى برامج التنمية المهنية، فقد احتل المرتبة التاسعة في الحلول بالنسبة إلى المديرين، في حين احتل المرتبة العاشرة في الجدول (26) بالنسبة إلى الخبراء.

ويُظهر الجدول (26) أن بند زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك لتطوير تدريب المدير تطويراً يتفق مع معايير الجودة الشاملة، فقد احتل المرتبة العاشرة في الحلول بالنسبة إلى المديرين، في حين احتل المرتبة الخامسة في الجدول (26) بالنسبة إلى الخبراء.

بعد عرض نتائج المقابلة تبين أنَّ مديري رياض الأطفال والخبراء يؤكدون ضرورة أن تعمل برامج التنمية المهنية على سد الثغرة الناجمة عن ضعف إعدادهم في مجال العمل الإداري داخل الروضة؛ لأنها تؤثر تأثيراً مباشراً في تحقيق أهداف الروضة، وأن يتم إشراك مديري رياض الأطفال في

التخطيط لبرامج التنمية المهنية التي تلبي احتياجاتهم التدريبية، وأن تكون مراكز التدريب قريبة من أماكن عملهم.

ثانياً . نتائج فرضيات الدراسة:

جرى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0,05):

1 . الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير تابعية الروضة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسب الباحث الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال التي تعزى إلى متغير تابعية الروضة (عام، خاص)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (27) نتائج اختبار ت ستودينت (t-test) للفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير تابعية الروضة

واقع التنمية المهنية	متغير تابعية الروضة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها.	عام	57	87,63	18,754	352	0,052	0,958	غير دال
	خاص	297	87,77	18,430				
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية.	عام	57	56,67	10,577	352	0,349	0,727	غير دال
	خاص	297	56,09	11,561				
محتوى برامج التنمية المهنية.	عام	57	100,11	18,251	352	0,274	0,784	غير دال
	خاص	297	100,82	17,946				
أساليب برامج التنمية المهنية.	عام	57	72,82	14,008	352	1,290	0,198	غير دال
	خاص	297	70,12	14,556				
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية.	عام	57	32,28	6,061	352	1,099	0,273	غير دال
	خاص	297	31,29	6,296				
معوقات برامج التنمية المهنية.	عام	57	98,44	11,697	352	0,878	0,381	غير دال
	خاص	297	99,71	9,633				
الدرجة الكلية	عام	57	447,95	68,629	352	0,218	0,827	غير دال
	خاص	297	445,80	67,916				

يُلاحظ من خلال الجدول (27) أنَّ قيمة ت ستودينت (T) للدرجة الكلية بلغت (0,218)، في حين بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.827)؛ وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا فإن الفرق غير

دال إحصائياً في الدرجة الكلية والمحاور جميعها، وعلى ذلك ترفض الفرضية البديلة، وتقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير تابعية الروضة، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يُلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرئيسية الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى الدلالة (0.05)** بين متوسطات درجات مديري رياض الأطفال العاملين في مؤسسات الرياض العامة والخاصة على الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال والمحاور كلها.

وقد تعود هذه النتائج إلى أن المحتوى التدريبي لا يتم تطويره تطويراً دورياً ليواكب التغيرات والتطورات المستجدة في مجال الإدارة، وفي مجال العمل داخل مؤسسات رياض الأطفال. وضعف التخطيط لحصر الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية، وضعف إشراك مديري الروضة في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية، فضلاً عن ضعف امتلاك المدربون المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات، ضبابية أهداف الدورات التدريبية، ضعف التجديد في موضوعات الدورات، ضعف تلبية الاحتياجات التدريبية لمدير الروضة، وبُعد مكان الدورة عن مكان إقامة المدير، اقتصار البرامج على الجانب النظري، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير الروضة، وغياب الحوافز المادية لمدير الروضة كمكافأة على جهوده، كما يعاني المديرون من الإجراءات الاعتيادية الطويلة لعملية الترشيح، وضعف قدرات مدير الروضة على استخدام التقنيات الحديثة، كثرة اللجان والاجتماعات والأعباء الإضافية لدى مدير الروضة في الرياض العامة والخاصة، ضعف توافر خطة علمية للتنمية المهنية لمديرات الرياض على مستوى وزارة التربية ومديرياتها، انخفاض الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية التي تمد الإدارة بالخبرات العالمية في مجال التعليم.

مما سبق ذكره يعكس حاجة برامج التنمية المهنية إلى التركيز على مشكلات الروضة وسبل علاجها، وحاجة المديرين إلى الإلمام بالمداخل الإدارية الحديثة، والإلمام بطرائق التدريس الحديثة في مرحلة رياض الأطفال، والارتقاء بجوانب شخصيتهم، وأدائهم الإداري، وأنه ينبغي على وزارة التربية توفير فرص التنمية المهنية لهم، وذلك لما لها من دور مهم فى تدعيم القدرات والمهارات الشخصية لدى المديرين، وأداء عملهم على أكمل وجه ممكن، وذلك من خلال الإفادة من الدافعية الذاتية لديهم.

وتتفق نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة علي (2009) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير المؤهل التربوي ومتغير تابعية الروضة.

2 . الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي.

قام الباحث للتحقق من صحة هذه الفرضية بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي: (الثانوية، المعهد، الإجازة الجامعية، الدبلوم فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول (28):

الجدول (28) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير مستوى المؤهل العلمي

أبعاد استبانة واقع التنمية المهنية	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها.	الثانوية	34	80,06	13,965
	المعهد	101	78,43	12,660
	الإجازة الجامعية	161	86,02	16,224
	الدبلوم فأعلى	58	113,29	10,707
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية.	الثانوية	34	51,59	11,952
	المعهد	101	51,28	9,442
	الإجازة الجامعية	161	56,00	10,849
	الدبلوم فأعلى	58	67,93	6,246
محتوى برامج التنمية المهنية.	الثانوية	34	91,65	14,785
	المعهد	101	90,90	14,727
	الإجازة الجامعية	161	100,77	15,174
	الدبلوم فأعلى	58	122,90	11,239
أساليب برامج التنمية المهنية.	الثانوية	34	66,50	13,785
	المعهد	101	64,97	12,148
	الإجازة الجامعية	161	68,48	12,513
	الدبلوم فأعلى	58	88,43	9,407
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية.	الثانوية	34	30,24	6,546
	المعهد	101	29,01	5,430
	الإجازة الجامعية	161	31,28	6,285

	الدبلوم فأعلى	58	36,86	3,748
معوقات برامج التنمية المهنية.	الثانوية	34	98,71	10,903
	المعهد	101	97,67	9,515
	الإجازة الجامعية	161	98,19	9,917
	الدبلوم فأعلى	58	106,81	6,955
الدرجة الكلية للاستبانة	الثانوية	34	418,74	57,755
	المعهد	101	412,26	47,013
	الإجازة الجامعية	161	440,74	60,234
	الدبلوم فأعلى	58	536,22	42,056

الجدول (29) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
أهداف التنمية المهنية	بين المجموعات	49117.088	3	16372.363	20,578	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	71115.537	350	203.187			
	المجموع	120232.624	353				
مؤهلات المدرب	بين المجموعات	11158.868	3	3719.623	37,535	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	34684.197	350	99.098			
	المجموع	45843.065	353				
محتوى البرامج	بين المجموعات	41061.205	3	13687.068	15,676	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	72940.651	350	208.402			
	المجموع	114001.856	353				
أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	22933.408	3	7644.469	12,337	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	51121.846	350	146.062			
	المجموع	74055.254	353				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	2355.054	3	785.018	23,924	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	11484.427	350	32.813			
	المجموع	13839.480	353				
معوقات برامج التنمية	بين المجموعات	3735.897	3	1245.299	13,850	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	31470.600	350	89.916			
	المجموع	35206.497	353				

الدرجة الكلية	بين المجموعات	616860.598	3	205620.199	21,084	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	1012425.054	350	2892.643			
	المجموع	1629285.653	353				

يلاحظ من خلال الجدول (29)، وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (21,084)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0,000)؛ وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات أفراد العينة على استبانة واقع التنمية المهنية، **مما يدل على قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية؛ لأنه** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي، وهذا يعني أنَّ متغير المؤهل العلمي دال في دراسة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار ليفين للتجانس، وقد كانت قيمة اختبار ليفين للتجانس غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الاحتمال بلغت 0.67>0.05 ، مما يدل على عدم وجود تجانس بين أفراد عينة الدراسة، وعلى ذلك استخدام اختبار بونفورنيه (Bonferroni) لمقارنة الفروق بين المتوسطات.

وتبين بعد تطبيق اختبار بونفورنيه (Bonferroni) لأصغر فرق دال إحصائياً (وهو اختبار إضافي للتعرف إلى المجموعة أو المجموعات التي تسبَّبت في هذا الفرق، وتسمى هذه الاختبارات الإضافية "بالاختبارات اللاحقة"، ولا يتم إجراؤها إلا بعد اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا، والاستنتاج بأنَّه ثمة فرق معنوي إحصائياً بين المتوسطات)، نجد أن الاستجابات كلها كانت لصالح الأفراد الحاصلين على المؤهل العلمي (الدبلوم فأعلى).

الجدول (30) اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال إحصائياً بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	Bonferroni		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	فاصل الثقة 95%	
	المجموعة أ	المجموعة ب			أدنى قيمة	أعلى قيمة
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	الثانوية	المعهد	1,633	1,000	5,87	9,13
		الإجازة الجامعية	-5,960	0,164	-13,10	1,18
		الدبلوم فأعلى	*-33,234	0,000	-41,40	-25,07
	المعهد	الإجازة الجامعية	*-7,593	0,000	-12,39	-2,79
		الدبلوم فأعلى	*-34,867	0,000	-41,10	-28,64
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	*-27,274	0,000	-33,07	-21,48
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	الثانوية	المعهد	0,311	1,000	-4,93	5,55
		الإجازة الجامعية	-4,412	0,117	-9,40	0,57
		الدبلوم فأعلى	*-16,343	0,000	-22,05	-10,64
	المعهد	الإجازة الجامعية	*-4,723	0,001	-8,08	-1,37

		الدبلوم فأعلى	-16,654*	0,000	-21,01	-12,30
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-11,931*	0,000	-15,98	-7,89
محتوى برامج التنمية المهنية	الثانوية	المعهد	0,746	1,000	-6,85	8,34
		الإجازة الجامعية	-9,123*	0,005	-16,35	-1,89
		الدبلوم فأعلى	-31,249*	0,000	39,52	-22,98
	المعهد	الإجازة الجامعية	-9,869*	0,000	-14,73	-5,01
		الدبلوم فأعلى	-31,996*	0,000	-38,31	-25,69
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-22,126*	0,000	--27,99	-16,26
أساليب برامج التنمية المهنية	الثانوية	المعهد	1,530	1,000	-4,83	7,89
		الإجازة الجامعية	-1,984	1,000	-8,04	4,07
		الدبلوم فأعلى	-21,931*	0,000	-28,86	15,00
	المعهد	الإجازة الجامعية	-3,514	0,135	-7,58	0,56
		الدبلوم فأعلى	-23,461*	0,000	-28,74	-18,18
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-19,947*	0,000	-24,86	-15,04
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	الثانوية	المعهد	1,225	1,000	-1,79	4,24
		الإجازة الجامعية	-1,044	1,000	-3,91	1,82
		الدبلوم فأعلى	-6,627*	0,000	-9,91	-3,34
	المعهد	الإجازة الجامعية	-2,270*	0,012	-4,20	-0,34
		الدبلوم فأعلى	-7,852*	0,000	-10,36	-5,35
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-5,583*	0,000	-7,91	-3,25
معوقات برامج التنمية المهنية	الثانوية	المعهد	1,033	1,000	-3,96	6,02
		الإجازة الجامعية	0,520	1,000	-4,23	5,27
		الدبلوم فأعلى	-8,104*	0,001	-13,54	-2,67
	المعهد	الإجازة الجامعية	-0,513	1,000	-3,71	2,68
		الدبلوم فأعلى	-9,137*	0,000	-13,28	-4,99
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-8,624*	0,000	-12,48	-4,77
الدرجة الكلية للاستبانة	الثانوية	المعهد	6,478	1,000	-21,82	34,77
		الإجازة الجامعية	-22,004	0,185	-48,94	4,93
		الدبلوم فأعلى	-117,489*	0,000	-148,31	-86,67
	المعهد	الإجازة الجامعية	-28,482*	0,000	-46,60	-10,37
		الدبلوم فأعلى	-123,967*	0,000	-147,48	-100,46
	الإجازة الجامعية	الدبلوم فأعلى	-95,485*	0,000	-117,34	-73,63

*متوسط الفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يُلاحظ من خلال الجدول (30) وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الأفراد الذين يحملون مؤهلاً علمياً (الثانوية) وبين حملة الدبلوم فأعلى؛ البالغ (-117,489) في الدرجة الكلية، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)، لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة الدبلوم.

ويُلاحظ من خلال الجدول (30) وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات الأفراد الذين يحملون مؤهلاً علمياً (المعهد) وبين حملة الدبلوم؛ البالغ (123,967-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)، لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة الدبلوم فأعلى.

ويُلاحظ من خلال الجدول (30) وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين يحملون مؤهلاً علمياً (الإجازة الجامعية) وبين حملة الدبلوم؛ البالغ (95,485-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)، لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة الدبلوم فأعلى.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يُلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الذين يحملون المؤهل العلمي (الدبلوم فأعلى)، **وقد يُعزى ذلك** إلى أنَّ أفراد عينة الدراسة أصحاب المؤهل العلمي المرتفع يمتلكون وعياً وتقديراً أكبر لأهمية تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة، وكيفية التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في برامج التنمية المهنية، مما جعل المديرين ذوي المؤهل العلمي المرتفع أقدر على تحديد مستوى تطبيق برامج التنمية المهنية الحديثة في مؤسسات رياض الأطفال، وعلى تحديد أداء المسؤولين عن البرامج التدريبية بطريقة إجرائية، وأن أصحاب المؤهلات العلمية من الحاصلين على شهادة المعهد أو من حملة الإجازة الجامعية أو في التخصصات الدراسية الأخرى (غير التربوية) لم يتلقوا في برامجهم ما يتعلق بالإدارة، في حين أنَّ برامج دبلوم التأهيل التربوي تحتوي على مقررات عن الإدارة المدرسية والإدارة التربوية أسهمت في عملية التوعية لدى مديري رياض الأطفال.

إنَّ المدير الذي يمتلك مؤهلاً علمياً مرتفعاً يكون أكثر فاعلية في إدارة الروضة من خلال عمله على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وحرصها على تنمية قدراته وتوظيف مؤهلاته في العمل، ويعمل على إتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة دورهم في العملية الإدارية، وتقديم خبراتهم التربوية داخل الروضة، والمشاركة في عملية صنع القرار واتخاذه أحياناً، فقد أثبتت الممارسة العملية أنّ تركيز سلطة اتخاذ القرارات في يد القائد لا يمكنه من اتخاذ قرارات سليمة، وأنه يؤدي إلى اختناق العمل وإضعاف الروح المعنوية لأعضاء المؤسسة التعليمية ويحجم الكفاءات الإدارية عن الإبداع، مما ينعكس سلباً على جودة أداء المؤسسات التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك بتأكيد أفراد عينة الدراسة (المديرين) الذّين يحملون شهادة الدبلوم التّأهيل التّربوي فأعلى، ضرورة الأخذ بمبادئ الجودة الشاملة ومؤشراتها، والعمل على تطبيقها في مؤسسات رياض الأطفال، ورغبتهم في التّغلب على المشكلات التّي يواجهونها في ميدان العمل التّربوي من خلال خضوعهم لبرامج التنمية المهنية، **وقد يعود ذلك** إلى الوعي بحاجة مؤسسات رياض الأطفال إلى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بغية تطوير واقع برامج التنمية المهنية المقدَّمة لهم، من منطلق تفعيل دورهم في أماكن عملهم، الأمر الذّي ينعكس على أدائهم، وأداء الطفل الذّي يعد المخرج الأساسي في هذه المرحلة التّعليمية.

وأنَّ المؤهلات العلمية العليا تركز على أهمية استخدام الأنماط الإدارية الحديثة في إدارة المؤسسات التعليمية، وتزيد من وعي المديرين بأهمية تطبيقها وكيفية التغلب على الصعوبات التي يواجهونها، مما جعل المديرين ذوي المؤهل العلمي المرتفع أقدر على تحديد صعوبات تطوير برامج التنمية المهنية ومعوقاتها، وأن معظم موضوعات الإجازة في التربية والدبلوم تُعنى كثيراً بموضوعات تهم الإدارة، لذا من الطبيعي أن يكن لدى المدرسين الحاصلات على مؤهل علمي مرتفع رؤية واضحة نحو ممارسة أنماط السلوك الإداري الحديث للمديرين، إضافة إلى توافر عامل الثقافة وسعة الاطلاع والخبرة في العمل داخل مؤسسات رياض الأطفال.

وتتفق نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة الحميدي (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية في تطوير أدائهم المهني وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الفئة الحاصلة على الدبلوم. وتتفق مع نتيجة دراسة الزهراني (2012)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، ودراسة قناديلي (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل التربوي.

في حين تختلف نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة السريحي (2012)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير المؤهل العلمي، وتختلف نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة علي (2009)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في احتياجات مديرات رياض الأطفال التدريبية وفق متغير المؤهل التربوي، وتختلف مع نتيجة دراسة صالحة (2010)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة

الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري للمديرين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3 . الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية.

قام الباحث للتحقق من صحة هذه الفرضية بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية: (من 1- 3 دورات، من 4- 7 دورات، 8 دورات فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول (31):

الجدول (31) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

محاور استبانة واقع التنمية المهنية	متغير عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	من 1- 3 دورات	160	81,29	15,696
	من 4- 7 دورات	115	86,76	18,536
	8 دورات فأعلى	79	102,27	15,385
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	160	54,02	10,852
	من 4- 7 دورات	115	54,95	11,520
	8 دورات فأعلى	79	62,37	10,155
محتوى برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	160	96,61	15,988
	من 4- 7 دورات	115	98,04	18,158
	8 دورات فأعلى	79	112,87	16,240
أساليب برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	160	65,92	12,839
	من 4- 7 دورات	115	69,92	13,775
	8 دورات فأعلى	79	80,86	13,567
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	160	30,20	6,039
	من 4- 7 دورات	115	30,81	6,163
	8 دورات فأعلى	79	34,90	5,631
معوقات برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	160	97,39	9,950
	من 4- 7 دورات	115	100,73	10,028
	8 دورات فأعلى	79	101,99	9,219
الدرجة الكلية للاستبانة	من 1- 3 دورات	160	425,44	58,374
	من 4- 7 دورات	115	441,21	67,066
	8 دورات فأعلى	79	495,25	63,332

الجدول (32) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
أهداف التنمية المهنية	بين المجموعات	23428.830	2	11714.415	22,475	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	96803.794	351	275.794			
	المجموع	120232.624	353				
مؤهلات المدرب	بين المجموعات	3946.080	2	1973.040	16,530	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	41896.985	351	119.365			
	المجموع	45843.065	353				
محتوى البرامج	بين المجموعات	15200.145	2	7600.073	27,000	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	98801.711	351	281.486			
	المجموع	114001.856	353				
أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	11857.246	2	5928.623	33,457	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	62198.008	351	177.202			
	المجموع	74055.254	353				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	1236.899	2	618.450	17,225	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	12602.581	351	35.905			
	المجموع	13839.480	353				
معوقات التنمية المهنية	بين المجموعات	1372.673	2	686.336	7,120	0,001	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	33833.825	351	96.393			
	المجموع	35206.497	353				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	261886.231	2	130943.115	23,612	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	1367399.422	351	3895.725			
	المجموع	1629285.653	353				

يلاحظ من خلال الجدول (32)، وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (23,612)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0,000)؛ وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات أفراد العينة على استبانة واقع التنمية المهنية، **مما يدل على قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية؛ لأنه** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية، وهذا يعني أنَّ متغير عدد الدورات التدريبية دال إحصائياً في دراسة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، وتبين بعد تطبيق اختبار بونفورنيه (Bonferroni) لأصغر فرق دال إحصائياً؛ أن الاستجابات كلها كانت لصالح الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات (8 دورات فأعلى).

الجدول (33) اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

محاور الاستبانة	Bonferroni		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	فاصل الثقة 95%	
	المجموعة أ	المجموعة ب			أدنى قيمة	أعلى قيمة
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-5,463*	0,022	-10,35	-0,58
		8 دورات فأعلى	-20,972*	0,000	-26,47	-15,48
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-15,509*	0,000	-21,35	-9,67
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-0,929	1,000	-4,14	2,28
		8 دورات فأعلى	-8,348*	0,000	-11,96	-4,73
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-7,419*	0,000	-11,26	-3,58
محتوى برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-1,437	1,000	-6,37	3,50
		8 دورات فأعلى	-16,267*	0,000	-21,82	-10,72
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-14,830*	0,000	-20,73	-8,93
أساليب برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-3,990*	0,044	-7,91	-0,08
		8 دورات فأعلى	-14,930*	0,000	-19,33	-10,53
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-10,939*	0,000	-15,62	-6,26
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-0,609	1,000	-2,37	1,15
		8 دورات فأعلى	-4,699*	0,000	-6,68	-2,72
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-4,090*	0,000	-6,20	-1,98
معوقات برامج التنمية المهنية	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-3,337*	0,017	-6,22	-0,045
		8 دورات فأعلى	-4,594*	0,002	-7,84	-1,35
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-1,257	1,000	-4,71	2,19
الدرجة الكلية للاستبانة	من 1- 3 دورات	من 4- 7 دورات	-15,765	0,119	-34,12	2,59
		8 دورات فأعلى	-69,809*	0,000	-90,45	-49,16
	من 4- 7 دورات	8 دورات فأعلى	-54,044*	0,000	-75,98	-32,10

*متوسط الفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

يُلاحظ من خلال الجدول (33) وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (من 1-3 دورات) وبين الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (8 دورات فأعلى)؛ والبالغ عددها (69,809-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0,05)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين خضعوا لـ (8 دورات تدريبية فأعلى).

ويُلاحظ من خلال الجدول (33) وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (من 4-7 دورات) وبين الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (8 دورات

فأعلى)؛ البالغ عددها (54,044-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0,05)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين خضعوا (8 دورات تدريبية فأعلى).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يُلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الذين خضعوا لـ (8 دورات تدريبية فأعلى)، ودالة بالنسبة إلى المحاور كلها، **وقد يُعزى ذلك** إلى أنَّ حضور الدورات التدريبية الكثيرة يُسهم فى تطوير كفاءة مديري رياض الأطفال وأدائهم العلمي والثقافي والمهني والتربوي من خلال تعريفهم بالأهداف التربوية العامة والخاصة في ضوء معطيات العصر، وإبراز اتجاهات السياسة التربوية، وتعرفهم إلى جوانب العمل الإداري في الإدارة التربوية، وبعض الاتجاهات الحديثة في ضوء القيادة التربوية وتطبيقاتها في مجال العمل الإداري، وتُسهم الدورات التدريبية في تزويدهم بالمعارف والخبرات والاتجاهات الحديثة اللازمة لتحسين أدائهم، وتنمية المهارات الفنية لديهم، ودورها الواضح في اطلاع المديرين على الاتجاهات والتجارب العالمية في مجال الإدارة التربوية في مؤسسات رياض الأطفال.

إنَّ الدورات والبرامج التدريبية التي خضع لها مديري مؤسسات رياض الأطفال تزودهم بالأسس النظرية والخبرات العلمية، والمهارات الإدارية الميدانية، وتطلعهم دائماً على كل ما هو حديث في مجال الإدارة، وتدعمهم بالكفايات اللازمة للممارسات الإدارية الحديثة؛ مثل: إدارة الجودة الشاملة والإدارة بالأهداف، والإدارة بالشفافية ... وغيرها.

إنَّ مديري رياض الأطفال الذين خضعوا لعدد كبير من الدورات التدريبية اكتسبوا خبرات وتجارب متعددة، وقد حرصوا على توظيف ما اكتسبوه في الدورات التدريبية في تطوير سير العملية التعليمية، وتطوير الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات رياض الأطفال التي يشرفون على العمل الإداري فيها، وحصول رياضهم على مكانة مرموقة. فعن طريق الدورات التدريبية يتعزز مبدأ المشاركة في عمليات اتخاذ القرار لدى المديرات، وضرورة الأخذ بوجهات نظر العاملين في الروضة، إضافة إلى مطالبة المديرين بتطوير برامج التنمية المهنية من أجل تطوير مهاراتهم في تشكيل فرق العمل داخل الروضة لتحديد الخطط المتميزة للروضة، والعمل على تحسين جودة أداء الروضة وتحقيق أهدافها تحقيقاً جماعياً.

لقد صار المديرون الملتحقون بالدورات التدريبية لبرامج التنمية المهنية أكثر اطلاعاً على أهمية الدورات التدريبية، وما تقدمه من مواضيع تخص الإدارة، والعمل الإداري، وأكثر قدرة على تقييم واقع برامج التنمية المهنية المقدَّمة لهم.

وتتفق نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة علي (2009) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال وفق متغير الدورات التدريبية لصالح المديرات اللواتي تلقين دورات تدريبية.

في حين تختلف نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة الحميدي (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية في تطوير أدائهم المهني وفق متغير الدورات التدريبية لصالح الفئة، التي لم تحصل على أية دورة تدريبية.

4 . الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

قام الباحث للتحقق من صحة هذه الفرضية بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة: (دون 5 سنوات، من 5 إلى ما دون 10 سنوات، من 10 إلى ما دون 15 سنة، 15 سنة فما فوق)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول (44):

الجدول (34) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير مستوى عدد سنوات الخبرة

أبعاد استبانة واقع التنمية المهنية	متغير عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	دون 5 سنوات	135	81,05	15,588
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	84,96	17,692
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	101,63	15,351
	15 سنة فأكثر	60	92,43	19,730
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	135	53,82	10,620
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	54,63	11,384
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	62,33	10,082
	15 سنة فأكثر	60	57,40	12,113
محتوى برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	135	96,21	15,782
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	97,06	17,584

	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	111,53	16,432
	15 سنة فأكثر	60	105,02	19,290
أساليب برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	135	65,92	12,918
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	69,01	13,605
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	80,02	13,554
	15 سنة فأكثر	60	73,37	15,066
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	135	29,98	5,952
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	30,60	6,117
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	35,05	5,455
	15 سنة فأكثر	60	32,25	6,475
معوقات برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	135	97,14	10,173
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	100,11	10,390
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	101,13	9,220
	15 سنة فأكثر	60	102,13	8,701
الدرجة الكلية للاستبانة	دون 5 سنوات	135	424,13	57,964
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	95	436,37	64,722
	من 10 إلى ما دون 15 سنة	64	491,67	63,775
	15 سنة فأكثر	60	462,60	71,974

الجدول (35) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
أهداف برامج التنمية المهنية	بين المجموعات	20434.422	3	6811.474	23,888	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	99798.202	350	285.138			
	المجموع	120232.624	353				
مؤهلات المدرب	بين المجموعات	3486.717	3	1162.239	9,604	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	42356.348	350	121.018			
	المجموع	45843.065	353				
محتوى البرامج	بين المجموعات	12598.544	3	4199.515	14,495	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	101403.312	350	289.724			

	المجموع	114001.856	353				
أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	9331.243	3	3110.414	16,820	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	64724.011	350	184.926			
	المجموع	74055.254	353				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	1227.638	3	409.213	11,356	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	12611.843	350	36.034			
	المجموع	13839.480	353				
معوقات التنمية المهنية	بين المجموعات	1371.291	3	457.097	4,728	0,003	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	33835.207	350	96.672			
	المجموع	35206.497	353				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	223432.179	3	74477.393	18,542	0,000	دال عند (0,05)
	داخل المجموعات	1405853.474	350	4016.724			
	المجموع	1629285.653	353				

يلاحظ من خلال الجدول (35)، وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (18,542)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0,000)؛ وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات أفراد العينة على استبانة واقع التنمية المهنية، **مما يدل على قبول الفرضية البديلة، ورفض الفرضية الصفرية؛ لأنه** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة.، وهذا يعني أنَّ متغير عدد سنوات الخبرة دال إحصائياً في دراسة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، وقد تبين بعد تطبيق اختبار بونفورنيه (Bonferroni) لأصغر فرق دال إحصائياً؛ أن الاستجابات كلها كانت لصالح الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 10 إلى ما دون 15 سنة).

الجدول (36) اختبار بونفورنيه لأصغر فرق دال إحصائياً بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	Bonferroni		متوسط الفروق	قيمة الاحتمال	فاصل الثقة 95%	
	المجموعة أ	المجموعة ب			أدنى قيمة	أعلى قيمة
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-3,906	0,510	-9,91	2,09
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-20,573*	0,000	-27,37	-13,77
		15 سنة فأكثر	-11,381*	0,000	-18,33	-4,43
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-16,667*	0,000	-23,91	-9,42
		15 سنة فأكثر	-7,475*	0,046	-14,86	-0,09

	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	9,192*	0,016	1,14	17,24
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-0,809	1,000	-4,72	3,10
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-8,506*	0,000	-12,94	-4,08
		15 سنة فأكثر	-3,578	0,221	-8,11	0,95
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-7,697*	0,000	-12,42	-2,98
		15 سنة فأكثر	-2,768	0,767	-7,58	2,04
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	4,928	0,079	-0,32	10,17
محتوى برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-0,848	1,000	-6,90	8,11
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-15,316*	0,000	-22,17	7,58
		15 سنة فأكثر	-8,802*	0,000	-15,81	0,32
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-14,468*	0,006	-21,77	-8,46
		15 سنة فأكثر	-7,954*	0,029	-15,81	-1,79
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	6,515	0,203	-15,40	-0,51
أساليب برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-3,092	0,543	-7,92	1,74
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-14,097*	0,000	-19,57	-8,62
		15 سنة فأكثر	-7,448*	0,003	-13,05	-1,85
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-11,005*	0,000	-16,84	-5,17
		15 سنة فأكثر	-4,356	0,317	-10,31	1,59
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	6,649*	0,041	0,17	13,13
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-0,622	1,000	-2,76	1,51
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-5,069*	0,000	-7,49	-2,65
		15 سنة فأكثر	-2,272	0,091	-4,74	0,20
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-4,447*	0,000	-7,02	-1,87
		15 سنة فأكثر	-1,650	0,579	-4,28	0,98
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	2,797	0,060	-0,07	5,66
معوقات برامج التنمية المهنية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-2,965	0,150	-6,46	0,53
		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-3,984*	0,048	-7,94	-0,03
		15 سنة فأكثر	-4,993*	0,007	-9,04	-0,94
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	-1,020	1,000	-5,24	3,20
		15 سنة فأكثر	1,028	1,000	-6,33	2,27
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	1,008	1,000	-5,70	3,68
الدرجة الكلية	دون 5 سنوات	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	-12,242	0,900	-34,76	10,28

		من 10 إلى ما دون 15 سنوات	*-67,546	0,000	-93,07	-42,02
		15 سنة فأكثر	*-38,474	0,001	-64,57	-12,38
	من 5 إلى ما دون 10 سنوات	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	*-55,303	0,000	-82,50	-28,11
		15 سنة فأكثر	-26,232	0,075	-53,96	1,50
	من 10 إلى ما دون 15 سنوات	15 سنة فأكثر	29,072	0,067	-1,15	59,29
*متوسط الفروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05).						

يُلاحظ من خلال الجدول (36) وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (ما دون 5 سنوات)، وبين الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 10 – إلى ما دون 15 سنة)؛ البالغ قيمتها(67,546-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0,05)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين لديهم سنوات خبرة (من 10 إلى ما دون 15 سنة).

يُلاحظ من خلال الجدول (36) وجود فروق دالة إحصائياً بين الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 5- إلى ما دون 10 سنوات)، وبين الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 10 – إلى ما دون 15 سنة)؛ البالغ قيمتها (55,303-) في الدرجة الكلية لاستبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك عند مستوى الدلالة (0,05)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين لديهم سنوات خبرة (من 10 إلى ما دون 15 سنة).

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

يُلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الذين لديهم سنوات خبرة (من 11- 15 سنة)، ودالة بالنسبة إلى المحاور كلها، **وقد يُعزى ذلك** إلى أن مبادئ الجودة الشاملة وإجراءات العمل صارت لدى المديرات ذوات الخبرة المتوسطة أسهل إدراكاً، وصاروا أكثر قدرة على تبسيط إجراءات العمل، وأكثر اتباعاً وخضوعاً للقوانين والأنظمة التي تسهل عملهم، وتضمن لهم حقوقهم، إضافة إلى إدراكهم أنَّ هذه القوانين والأنظمة تُطبَّق على الجميع دون تحيز – في حدود علمهم-، وتركيزهم على نشر المعلومات والإفصاح عنها في حينها، وبناء الثقة والمصداقية بين العاملين، وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بفاعلية وعلنية، وهذه الخبرة ساعدتهم على تطوير السياسات التي تتبناها إدارة الروضة في تعاملاتها، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت لمؤسسة الروضة بأقل وقت وجهد ممكن.

وقد أكَّد معظم أفراد عينة الدراسة من (المديرين) الذّين يمتلكون سنوات الخبرة متوسطة في العمل المهني في مؤسسات رياض الأطفال؛ ضرورة الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومؤشراتها من أجل تطوير واقع برامج التنمية المهنية المقدَّمة لهم، إذ يعكس ذلك رغبتهم في تطوير أداء هذه المؤسسة التّعليمية عن طريق إجراء المزيد من الدّورات التّدريبية والدّراسات والأبحاث الميدانية عن واقع هذه المؤسسة وسبل تطويرها، ومعرفة جوانب ضعفها وقصورها؛ وتلبية حاجاتها ومتطلباتها، الأمر الذّي يؤدي إلى تحسين أداء الرّوضة؛ ومن ثم تحسين أداء الطفل الذّي يعد المحور الرّئيسي في هذه المرحلة التّعليمية.

إنَّ الأفراد الذين لديهم عدد من سنوات خبرة في ممارسة العمل الإداري، يحرصون حرصاً دائماً على اكتساب كل شيء جديد في العلم لتنمية أنفسهم، والنهوض بواقع العمل في مؤسسات رياض الأطفال، والتفاعل الدائم ما بين الخبرة القديمة والعلم الحديث للوصول إلى نهضة علمية متطورة.

إنَّ لعدد سنوات الخبرة في إدارة مؤسسات رياض الأطفال دور مهم وكبير في تنمية خبرات المدير ومهاراته في العمل الإداري، ومن ثم فإن المديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أقل في إدارة مؤسسات رياض الأطفال تكون حاجتهم أكبر للتدريب من المديرين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر في الإدارة، وعلى ذلك لا بد أن تركز برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على الفئة التي لا تمتلك الخبرة الكافية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.

وتتفق نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة الحميدي (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية في تطوير أدائهم المهني وفق متغير سنوات الخبرة لصالح الفئة ذات الخبرة من (10 – إلى أقل من 15) سنة، وتتفق مع نتيجة دراسة صالحة (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث بدوره في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح أفراد العينة الأكثر خدمة.

في حين تختلف نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة السريحي (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وتختلف مع نتيجة دراسة الزهراني (2012)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة، ودراسة قناديلي (2012)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة وفق سنوات الخبرة.

5 . الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة.

قام الباحث للتحقق من صحة هذه الفرضية بحساب دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة: (دمشق، حلب، طرطوس، حماة، القنيطرة)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول (37):

الجدول (37) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المحافظة

أبعاد استبانة واقع التنمية المهنية	متغير المحافظة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها	دمشق	77	80,99	19,342
	حلب	51	79,43	20,796
	طرطوس	172	85,58	17,200
	حماة	37	83,38	19,762
	القنيطرة	17	80,71	7,431
مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية	دمشق	77	55,23	12,693
	حلب	51	59,20	12,065
	طرطوس	172	56,12	11,063
	حماة	37	57,11	9,675
	القنيطرة	17	53,06	7,163
محتوى برامج التنمية المهنية	دمشق	77	99,34	21,222
	حلب	51	100,86	20,432
	طرطوس	172	98,65	15,645
	حماة	37	102,14	16,259
	القنيطرة	17	102,29	10,552
أساليب برامج التنمية المهنية	دمشق	77	71,03	14,656
	حلب	51	72,69	16,310
	طرطوس	172	68,01	13,360
	حماة	37	69,70	14,364
	القنيطرة	17	70,00	10,920
البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية	دمشق	77	30,53	6,458
	حلب	51	33,08	6,486
	طرطوس	172	31,44	6,186

	حماة	37	32,35	5,779
	القنيطرة	17	30,82	5,434
معوقات برامج التنمية المهنية	دمشق	77	103,99	8,827
	حلب	51	102,49	10,391
	طرطوس	172	96,81	9,221
	حماة	37	99,81	10,819
	القنيطرة	17	96,82	10,478
الدرجة الكلية للاستبانة	دمشق	77	441,10	73,647
	حلب	51	447,75	77,644
	طرطوس	172	436,60	62,838
	حماة	37	444,49	67,239
	القنيطرة	17	433,71	30,592

الجدول (38) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا Anova) للفروق بين إجابات عينة الدراسة عن استبانة واقع التنمية المهنية وفق متغير المحافظة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
أهداف برامج التنمية المهنية	بين المجموعات	4647.035	4	1161.759	1,508	0,088	غير دالة
	داخل المجموعات	115585.589	349	331.191			
	المجموع	120232.624	353				
مؤهلات المدرب	بين المجموعات	1202.289	4	300.572	2,350	0,054	غير دالة
	داخل المجموعات	44640.776	349	127.911			
	المجموع	45843.065	353				
محتوى البرامج	بين المجموعات	5747.672	4	1436.918	1,632	0,094	غير دالة
	داخل المجموعات	108254.183	349	310.184			
	المجموع	114001.856	353				
أساليب التنمية المهنية	بين المجموعات	4573.602	4	1143.400	1,743	0,086	غير دالة
	داخل المجموعات	69481.652	349	199.088			
	المجموع	74055.254	353				
البيئة التدريبية	بين المجموعات	347.426	4	86.856	2,247	0,064	غير دالة
	داخل المجموعات	13492.055	349	38.659			
	المجموع	13839.480	353				

معوقات التنمية المهنية	بين المجموعات	3377.950	4	844.488	1,260	0,147	غير دالة
	داخل المجموعات	31828.547	349	91.199			
	المجموع	35206.497	353				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	62690.909	4	15672.727	1,492	0,103	غير دالة
	داخل المجموعات	1566594.744	349	4488.810			
	المجموع	1629285.653	353				

يلاحظ من خلال الجدول (38)، وبعد تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (1,492)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0,103)؛ وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات أفراد العينة على استبانة واقع التنمية المهنية، **مما يدل على قبول الفرضية الصفرية، ورفض الفرضية البديلة؛ لأنه** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة، وهذا يعني أنَّ متغير المحافظة غير دال في دراسة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يُلاحظ من خلال نتائج الفرضية الرئيسية الخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة، وغير دالة بالنسبة إلى المحاور كلها، **وقد يُعزى ذلك** إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال كانت متشابهة تقريباً بغض النظر عن المحافظة، فأفراد عينة الدراسة يقومون بأعمال متقاربة إلى حد كبير، حيث إنَّ الوظائف والمهام الإدارية التي يقومون بها لا تختلف باختلاف المحافظة، إذ إنها متشابهة ومحددة مسبقاً من الإدارة المركزية في وزارة التربية، لذا من الطبيعي أن تكون استجاباتهم متقاربة بغض النظر عن المحافظة، كذلك تتشابه ظروف العمل والبرامج التدريبية التي يتم تداولها على مستوى مؤسسات رياض الأطفال في المحافظات.

ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بعد تطبيق استبانة واقع برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال النتائج الآتية:

- إنَّ محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال كلها كانت ضمن المستوى المتوسط وفق إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ما عدا المحور السادس: (معوقات برامج التنمية المهنية)، الذي وقع ضمن المستوى المرتفع، إذ بلغ متوسط الدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة

الدراسة من المديرين (3,32)، وبنسبة مئوية بلغت (66,4%)، وهو مستوى متوسط لواقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال. وكان أعلى المحاور أهميةً وحاجةً وفق رأي أفراد عينة الدراسة محور معوقات برامج التنمية المهنية الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3,82)، وبنسبة مئوية بلغت (76,4%)، وجاء في المرتبة الثانية محور مؤهلات المدرب في برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,30)، وبنسبة مئوية بلغت (66%)، يليه في المرتبة الثالثة محور محتوى برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,24)، وبنسبة مئوية بلغت (64,8%)، ثم جاء في المرتبة الرابعة محور أساليب برامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,20)، وبنسبة مئوية بلغت (64%)، يليه في المرتبة الخامسة محور البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية بمتوسط بلغ (3,14)، وبنسبة مئوية بلغت (62,8%)، وأخيراً جاء في المرتبة السادسة محور أهداف برامج التنمية المهنية والتخطيط لها بمتوسط بلغ (3,13)، وبنسبة مئوية بلغت (62,6%).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير تابعية الروضة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الأفراد الحاصلين على المؤهل العلمي (الدبلوم فأعلى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح الأفراد الذين خضعوا لعدد من الدورات التدريبية (8 دورات فأعلى).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير عدد سنوات الخبرة، فقد كانت لصالح الأفراد الذين لديهم سنوات خبرة (من 11- 15 سنة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وفق متغير المحافظة.

الفصل الثامن

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

. تمهيد.

أولاً: أهداف النموذج المقترح.

ثانياً: مرتكزات النموذج المقترح.

ثالثاً: منطلقات النموذج المقترح.

رابعاً: متطلبات تنفيذ النموذج المقترح.

خامساً: معوقات تطبيق النموذج المقترح.

سادساً: آليات التغلب على معوقات تطبيق النموذج المقترح.

سابعاً: مهام إدارة مؤسسات التنمية المهنية في ظل الجودة الشاملة.

ثامناً: جوانب النموذج المقترح.

تاسعاً: مقترحات الدراسة.

الفصل الثامن

نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية

. تمهيد:

تشير نتائج الدراسة النظرية والميدانية إلى إمكانية وضع نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية، ويمكن تقديم هذا النموذج المقترح في ضوء نتائج البحث الحالي على النحو الآتي:

أولاً: أهداف النموذج المقترح:

الهدف الرئيس للنموذج المقترح: تقديم نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية. كما يهدف البرنامج المقترح إلى تحقيق ما يأتي:

1. تحديد آليات لتطوير واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.
2. تطوير مؤسسات التنمية المهنية ومراكزها الخاصة بتدريب مديري رياض الأطفال في سورية، ورفع كفايتها لمواجهة التحديات المختلفة التي تواجه مهنة تربية الطفل، والتخلص من الجمود والثبات النسبي في برامجها.
3. زيادة قدرة مؤسسات رياض الأطفال على الإسهام في تحقيق التنمية للمجتمع على المستوى الوطني والقومي.
4. تنمية مديري رياض الأطفال مهنياً بمواصفات تربوية تقابل حاجات رياض الأطفال ليتضمن هذا التدريب مدخلات وعمليات عدة تتكامل فيما بينها، وتتضمن تلك المدخلات والعمليات الأهداف والمحتوى والأساليب والطرائق والإستراتيجيات المستخدمة في برامج تدريب مديري رياض الأطفال.
5. مساعدة مؤسسات تدريب مديري رياض الأطفال ومراكزه على التغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه الواقع الراهن لتدريب مديري الرياض، من خلال مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تعمل على زيادة فعالية التدريب لإكساب المدير الكفايات والمهارات التربوية والإدارية اللازمة لأدائه لأدواره الجديدة والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة تربية الطفل.

6. تقديم أهم الحلول الموضوعية للمشكلات والعقبات التي تعيق مسار التقدم في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء الإمكانات المتاحة والبديلة، بتوضيح أهم الآليات المناسبة لاستخدام هذه الحلول في الواقع المعاصر لهذا التدريب.
7. عرض أهم التوصيات الإجرائية المقترحة لصياغة مستقبل أفضل لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، مما يمكن هذا المدير من القيام بأدواره التربوية بكفاية وفعالية، ويرقى بمهنة تربية الطفل على سلم التقدير الاجتماعي، مع توضيح أهم الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه المقترحات.

ثانياً: مرتكزات النموذج المقترح:

يستند هذا النموذج المقترح لصياغة مستقبل أفضل لتدريب مديري رياض الأطفال على مستوى الجمهورية العربية السورية، إلى مجموعة من الأسس التي تعدّ أساس هذا النموذج:

1. إن عملية التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال هي عملية ديناميكية، متغيرة ومتطورة ومستمرة، وإنَّ أي برنامج لتدريب هذا المدير مهما بلغ تخطيطه وتنظيمه ليس كاملاً أو تاماً، ولكن حينما تنظر إلى البرامج الحالية في إطار تصويري بنائي، يمكن القول: إنَّ هذا البرنامج الحالي يستطيع تحقيق التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بالأسس المتنوعة (التربوية، والتخصصية، والثقافية، والإدارية)، والمناسبة لعملهم في مؤسسات رياض الأطفال، وليس تدريبهم على كل شيء في بنائيات هذا العمل التربوي بأكمله، ومع ذلك فإن التدريب الراهن يمكن أن يكون أساساً قاعدياً نحو الانطلاق لصياغة مستقبل أفضل لتدريب مديري رياض الأطفال.
2. ألا تتوافق عملية تدريب مديري رياض الأطفال من قريب أو بعيد مع مقولة (ليس في الإمكان أفضل مما كان)، ليقبل الاستمرار في تدريب هذا المدير على أنَّه استقرار، فتلك أمور زئبقية مضللة؛ لأن الوقوع في خطأ تفسير الاستمرار تحت زعم الاستقرار وزيفه قد يدخلنا في الثبات والجمود النسبي، وربما التخلف في تدريب هذا المدير، فمهنة تربية الطفل من المهن التي تقبل التغيير وفاءً لمتطلبات أدوار المدير الجديدة في هذا العصر المتغير، ومن ثم يجب أن يقابلها تطور مصاحب في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بما يتناسب مع متطلبات التغيير في هذه المهنة الخاصة، وأن الأساس واحد ومشترك لكل من الدور المتغير في عمليات تدريب المدير؛ وهو مفهوم المهنية (Professional).
3. ألا تكون عملية تدريب مديري رياض الأطفال حكراً على أحد دون الآخرين، حتى أن معدي برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في وزارة التربية ومديرياتها لا يجب أن يكونوا – هم – وحدهم المسؤولين كلياً عن تدريب مديري رياض الأطفال، بل لابد من إدراك الإسهامات

والأدوار وتضمينها؛ التي يمكن أن يؤديها كل من المديرين القدامى ذوي الخبرة في العمل مع الأطفال، وخبرات مديري دور الحضانة ورياض الأطفال ومديراتها، إضافة إلى الآباء والأمهات والمتخصصين في مجال الطفولة المبكرة، وما تمخض من نتائج عن البحوث العلمية في مجال تدريب هذا المدير وعلاقته بمهنة تربية الطفل، فعملية مراجعة بناء برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال وإعادتها؛ هي مسؤولية جماعية مؤلفة من (المخططين، والمنفذين، والمستفيدين) إذا أريد أن يكون لمستقبل تدريب مدير رياض الأطفال رجع الصدى واستجابة النداء.

4. ينبغي أن تنطلق عملية إعادة البناء لنظام التنمية الراهن لمديري رياض الأطفال من داخل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وخارجها، أي يكون التطوير واقعياً وموضوعياً من القاعدة إلى القمة وبالعكس، وليس – كما هو معمول به –، فالانطلاق من الخلفية الواقعية لبيئة رياض الأطفال ومناخها التنظيمي بما يسودها من علاقات وتأثيرات في فعالية مديريها وحاجاتهم هو بمنزلة إثراء برامج تدريب هذا المدير وتجويدها، مما يجعلها أصدق تعبيراً على عكس التغير في حاجات الأطفال، وأكثر تحديداً لأدوار المدير، وأكثر مناسبة لمتطلبات التغيير في مهنة تربية الطفل، فالتنوع في عالم الممارسة الواقعية في المؤسسات التعليمية يجب أن يقابله توافق أفضل في برامج التنمية المهنية للمدير في أثناء الخدمة.
5. ألا يقتصر البرنامج على الجانب الفكري الأساسي في عملية التنمية المهنية في مؤسسة تدريب المدير؛ الذي يغلب عليه الطابع النظري ذو الديكور التطبيقي في أثناء الخدمة، بل يجب أن يمتد اهتمام هذه البرامج ليشمل الجانب الواقعي الحقيقي في عملية التدريب في مؤسسة تربية الطفل؛ الذي يغلب عليه الطابع العملي الممارس في أثناء الخدمة، وربما تكون أعظم إسهامات برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في المستقبل هي اهتمامها المستمر بحاجات المديرين الجدد والقدامى.
6. إن عصر المعلومات والتطور الهائل في أساليب التربية وأساليب التعليم؛ يدفعنا إلى التسليم بأهمية التدقيق فيمن نختارهم لمهنة الإدارة، وخاصة الإدارة في مؤسسات رياض الأطفال، وكي لا تصير المهنة متاحة لكل من يريد، بل تكون فقط ممكنة لمن يستطيع، فالإدارة مهنة مقدسة، تحتاج إلى الإنسان القدوة، ذي الأفق الواسع، والنفس السوية، والخلق القويم، وليست وظيفة يسعى إليها من يطلب العمل لمجرد إيجاد عائد مادي.

ثالثاً: منطلقات النموذج المقترح.

يستند النموذج المقترح إلى عدد من المنطلقات التي تمثل المسلمات الأساسية ضمن هذا البحث؛ هي على النحو الآتي:

1. يعمل تدريب مديري رياض الأطفال على تنميتهم مهنياً، ومن ثم رفع كفاءة العملية التربوية في مرحلة رياض الأطفال.
2. يُساعد تلبية احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال على رفع كفاءة أداء المديرين أو تطوير قدراتهم، مما ينعكس على جودة التعليم داخل الروضة.
3. تحديد هذا النموذج في ضوء الرؤية والرسالة والأهداف التي تسعى وزارة التربية في مؤسسات رياض الأطفال إلى تحقيقها.
4. مواكبة التغييرات التي تطرأ في مجال التخصص، والتي تفرض على تخصص رياض الأطفال تخريج أعداد كبيرة من المديرين المعلمين على مستوى عال من الجودة.
5. الإفادة من الخبرات العالمية المعاصرة المختلفة في مجال التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك للتغلب على المشكلات الكمية والكيفية التي تواجه مؤسسات التدريب.
6. الارتباط مع إستراتيجية تطوير التعليم في مرحلة رياض الأطفال في سورية التي تنادي بإعادة الهيكلة المؤسسية ورفع مستوى الجودة في المؤسسات التعليمية السورية.
7. يعدّ الإيمان بأهمية التدريب الجيد لمدير رياض الأطفال ضرورة تفرضها تطورات العصر ومتطلبات التنمية، وقد صار تقدم الدول يقاس بمدى جودة النظام التعليمي ومدى اهتمام الدولة بتطوير هذا النظام وتحديثه تحديثاً مستمراً.
8. التركيز على إحداث التطوير الشامل لمهارات مديري رياض الأطفال للحصول على مخرجات ذات جودة عالية تلبي توقعات المستفيدين من نظام الإعداد.
9. التركيز على إدخال المزيد من التحسينات المستمرة لتعزيز مكانة تخصص رياض الأطفال، وذلك عوضاً عن اعتماد الأساليب التقليدية في تدريب المدير اعتماداً أساسياً، التي تشير إليها نتائج الدراسة الميدانية.
10. ارتباط جودة تربية الطفل بما يُكسبه المدير داخل مؤسسات الإعداد من معارف ومهارات واتجاهات إيجابية.
11. أن يدرَّب مدير رياض الأطفال على المستوى التطبيقي تربوياً وتخصصياً وثقافياً؛ لمساعدته على القيام بمسؤوليته الوظيفية وتحقيق أدواره التربوية، وتمكينه من مواجهة التحديات الراهنة لمهنة تربية الطفل التي تفرضها طبيعة التغير المستمر في هذا العصر الحديث.
12. إن علماء الفكر التربوي على اختلاف مذاهبهم يؤكدون أن الإصلاح التعليمي يرتبط بإصلاح نوعية المديرين في الحقل التعليمي، فمهما تيسر للتعليم من مناهج متطورة، وأدوات ووسائل متنوعة فكل هذا يصير قليل الجدوى إذا لم يكن هناك مدير كفء يستطيع بمهاراته وكفاياته استغلال هذه الوسائل كلها في خدمة التعليم.

13. إن تزايد مؤشرات اهتمام السياسة التعليمية في سورية بتدريب مديري رياض الأطفال، دون استجابة مصادر تدريب هذا المدير وبرامجه للمطالب الاجتماعية والتطلعات التربوية للمجتمع، قد يزيد من الهدر التربوي ويبعد السياسة التعليمية عن تحقيق غاياتها المأمولة، الأمر الذي يتطلب سرعة الاستجابة لإحداث قدرٍ أكبر من التنوع والتميز خدمةً لأطفال سورية المستقبل.
14. إن المستجدات التربوية الحديثة في الواقع المعاصر لتدريب مديري رياض الأطفال؛ تجعل من العسير على مؤسسات تدريب هذا المدير – بأوضاعها الحالية – مسايرة متطلبات العصر في إعداد مدير المستقبل بأطر نمطية مازالت سائدة حتى الآن، مما قد يدخلها في دوائر من التخلف التربوي والركود الثقافي في مجال تربوي يزداد سرعة وتقدماً، الأمر الذي يحتم البحث عن أسس جديدة لتدريب مديري رياض الأطفال في إطار تحديات العصر الحديث؛ وتحديات مهنة تربية الطفل.
15. إن المشكلات والعقبات التي تواجه التدريب الراهن لمديري رياض الأطفال دون إيجاد حلول جذرية لها حتى الآن، تقلل من فاعلية هذا التدريب في إكساب المدير الكفايات والمهارات التربوية والإدارية اللازمة لأدواره الجديدة والاتجاهات التربوية الإيجابية تجاه مهنة تربية الطفل، الأمر الذي قد يشير إلى وجود بعض الخلل الظاهر أو الكامن في إطار تدريب هذا المدير ومراحله وعملياته، لذا لابد من تداركها وتحديد أبعادها، وعلاجها قبل استفحالها وصعوبة السيطرة على نتائجها ومخرجاتها.

رابعاً: متطلبات تنفيذ النموذج المقترح:

يتطلب تنفيذ النموذج المقترح عدداً من المتطلبات الأساسية؛ هي على النحو الآتي:

1. تكامل المؤسسات القائمة مع برامج التنمية المهنية لمديري ريااض الأطفال، بحيث تشمل وزارة التربية ومديرياتها الفرعية، ومركز تنمية الطفولة المبكرة، ووزارة التعليم العالي والجامعات ممثلة في كلية التربية، وغيرها من مؤسسات المجتمع غير الحكومية، وذلك من أجل تبادل الخبرات للإفادة من برامج التنمية المهنية للمديرين.
2. توافر قدر كبير من المرونة في أثناء تنفيذ هذا النموذج المقترح للتنمية المهنية لتعديل أي مكون من مكونات النظام التدريبي في مراحله كلها، سواء أكان قبل بداية البرنامج التدريبي، أم في أثناء التدريب، أم بعد انتهاء التدريب.
3. التقويم المستمر لمكونات النموذج المقترح للتنمية المهنية لضمان استمرارية فعاليته.
4. إعطاء إدارة مراكز التنمية المهنية السلطة الفعلية للتنفيذ من خلال المشاركة في تطوير اللوائح والتشريعات التي تحقق اللامركزية والاستقلالية المالية.

5. الاختيار الجيد للقيادات والعناصر البشرية، التي تتولى تنفيذ البرنامج المقترح مع توفير الموارد المادية والتقنية المطلوبة لتهيئة الجو المناسب للتطبيق.
6. تطبيق مبدأ تفويض السلطة والإدارة بالمشاركة مع تشجيع الأفكار الإبداعية.
7. تقديم التعليم والتدريب المستمر لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية جميعهم؛ لأن العنصر البشري هو الذي يقود برنامج التطوير.
8. اتخاذ القرارات المبنية على التفكير السليم والبيانات المستمدة من الواقع الفعلي بعيداً عن الحدس والتخمين.
9. تنظيم الوقت والجدول التدريبي للمديرين كي يسهل القيام بالمهام التعليمية والبحثية والإدارية المطلوبة على نحو جيد.
10. دعم العلاقات الإنسانية والثقة المتبادلة بين الإدارة ومراكز التنمية المهنية، وإشاعة جو من التعاون عوضاً عن التنافس.
11. تخصيص بند في الميزانية المقررة للحوافز والمكافآت لتصرف مكافآت للمتميزين، وتحفيز المقصرين عن تحسين الأداء.
12. استخدام أسلوب التقويم الذاتي الذي ينفذ بمعرفة المديرين الموجودين في الرياض، وأسلوب التقويم الخارجي الذي ينفذ بمساعدة جهة مستقلة غير حكومية.
13. التحديد الدقيق لحاجات المديرين، مثل: المهارات والأدوار والخبرات المطلوبة؛ في ضوء المستجدات التربوية المحلية والعالمية.
14. تشجيع القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية على المشاركة في برنامج تدريب المديرين.
15. تعاون وزارة التربية مع كلية التربية ووزارة التعليم العالي تعاوناً أكثر فاعلية.

خامساً: معوقات تطبيق النموذج المقترح:

يمكن أن يواجه النموذج المقترح بعض المعوقات التي يمكن تلخيصها في الآتي:

1. مركزية الإدارة واللوائح الجامدة التي تحول دون حرية التعبير عن الرأي، ودون مرونة الإجراءات المطلوبة لتنفيذ التصور المقترح.
2. وضع خطة التطوير دون دراسة سابقة لرغبات المستفيد وهو المدير، وقلة الاهتمام الموجه لتحديد حاجات المستفيد الخارجي.
3. عدم التناسب بين المسؤوليات المتوقعة من كادر العمل المسؤول عن نظام تدريب مديري رياض الأطفال وبين السلطات الممنوحة لهم.

4. عدم صيانة الأجهزة والمباني، وعدم تحديثها تحديثاً مستمراً، مما يؤدي إلى عدم الإفادة الكاملة منها.
5. نقص البرامج التدريبية وضعف الاهتمام بالتطبيقات العملية والتربية العملية في الروضات.
6. قلة توافر الموارد المالية المطلوبة لاستمرار عمليات التحسين، أو تأخر الدعم المالي وصرف الأجور والمكافآت.
7. عدم موضوعية تقارير المتابعة عند رفعها إلى الجهات العليا المسؤولة.

سادساً: آليات التغلب على معوقات تطبيق النموذج المقترح:

يمكن التغلب على المعوقات التي تقابل تطبيق النموذج المقترح باتباع الآليات الآتية:

1. الدعم المالي والمعنوي من الإدارة المركزية في وزارة التربية ومساندتها لمجهودات مراكز التنمية المهنية وأنشطتها في رياض الأطفال.
2. التوصيف الدقيق لمهام الإدارات المسؤولة عن تدريب مديري رياض الأطفال، وتنسيق المهام والعمل بينهم، مما يؤدي إلى يشجع العمل الجماعي.
3. توفير الأساليب والوسائل التي من شأنها تحسين نوعية التعلم وتخفيض النفقات في ضوء الأعداد الكبيرة، مثال: توفير الوسائل السمعية البصرية وآليات التعلم عن بعد.
4. استكمال البنية التقنية للقاعات والمدرجات والإفادة منها في مساعدة فرق العمل على التطوير الشامل لتحفيز المديرين على التعلم الذاتي.
5. التعاون مع الجامعات الأجنبية والعربية لاستضافة الخبراء، وتنظيم الزيارات العلمية المتبادلة وعقد الدورات التدريبية للتعريف بأحدث التخصصات المستجدة.
6. تقديم تقارير المتابعة على نحو تتضح فيه الحلول الموضوعية للمشكلات التي تعيق الوصول إلى الهدف.
7. تطوير نظام العمل واللائحة الداخلية للقسم كي يسهم في ربط الخدمات المقدمة مع حاجات سوق العمل.

سابعاً: مهام إدارة مؤسسات التنمية المهنية في ظل الجودة الشاملة:

يمكن الحكم على فاعلية إدارة مؤسسات التنمية المهنية في ضوء المعايير الآتية:

1) توزيع المهام والمسؤوليات على المرؤوسين توزيعاً واضحاً ومفهوماً ليعرف كل واحد منهم ما هو المطلوب منه.

2) تطوير أداء المرؤوسين تطويراً مستمراً، وجعلهم جاهزين لمواجهة التحديات الناجمة عن تطبيق مدخل الجودة الشاملة.
3) تفويض السلطة للمرؤوسين، وتشجيعهم على استخدامها استخداماً حقيقياً.
4) انتهاج سياسة دمج العاملين (Employee Monument)؛ وتتضمن اشتراك العاملين جميعهم في عمليات اتخاذ القرارات وحل المشكلات، واقتراح الحلول من أجل التحسين والتطوير، وتحميلهم المسؤولية...وغير ذلك.
5) توعية المرؤوسين بضرورة الاتصال المستمر بالعملاء (مديري الرياض) لمعرفة احتياجاتهم ورغباتهم.
6) مساعدة المرؤوسين على حل مشكلاتهم، وحل أي نزاع ينشأ بينهم بسرعة.
7) جعل قنوات الاتصال مفتوحة باستمرار بين المدير وبين المرؤوسين.
8) توفير الاحترام والمعاملة الأخوية والمساندة للمرؤوسين.
9) تبني مبدأ الصراحة والشفافية في مناقشة المشكلات مع المرؤوسين.
10) جعل المرؤوسين يثقون به، ويقتنعون بأنهم فريق واحد متعاون لتحقيق الأهداف المشتركة.
11) القائد الناجح لا ينتظر وقوع المشكلات بل يسعى إلى اكتشافها قبل وقوعها.

ثامناً: جوانب النموذج المقترح:

يشتمل النموذج المقترح لهذه الدراسة على تسعة محاور؛ هي على النحو الآتي:

1. تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
2. تحديد أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
3. تخطيط برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال.
4. الإمكانات الإدارية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.
5. الإمكانات التقنية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.
6. الإمكانات المالية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.
7. الإمكانات البشرية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب.

8. التغذية الراجعة لبرامج التنمية المهنية: أن تعتمد إدارة التدريب على أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.
9. التحسين المستمر لبرامج التنمية المهنية: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية هو التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.

وفيما يلي عرض لكل محور من هذه المحاور:

أولاً: تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

يتضمن النموذج المقترح من حيث محور تقدير احتياجات التنمية المهنية؛ النقاط الآتية:

1. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية توفير معلومات أساسية لوضع خطط التدريب.
2. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية التحديد الدقيق لأهداف التنمية المهنية.
3. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية تصميم برامج تدريبية موجهة للنتائج.
4. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية تحسين كفاءة إنجاز العمل وفعَّاليته.
5. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية تحديد نوعية التدريب.
6. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية توفير معلومات عن الأفراد المتدربين من حيث: العمر، والاهتمامات، والمستوى العلمي، والمستوى المهني، وسنوات الخبرة.
7. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية تحديد صعوبات الأداء ومشكلاته، التي يعانيها المديرين في مؤسساتهم.
8. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال بغية مساعدة المدربين على تصميم برامج مهنية تلبي احتياجات المتدرب بدقة.
9. أن يتم تقدير احتياجات التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال من خلال وسائل جمع المعلومات الآتية: (تحليل السجلات الخاصة بالمؤسسة، وتقارير التدريب، وتقارير الأداء، والمقابلات الرسمية أو غير الرسمية مع المديرين، والملاحظات المباشرة، والاستبانة، والعصف الذهني، والمسح الشامل، والنقاش مع المختصين في مجال رياض الأطفال).

10. أن يتم تحليل مستوى الأداء والكفاية الحالية لمديري رياض الأطفال بغية تحديد احتياجات التنمية المهنية لإنجاز العمل.
11. أن يتم تحديد الثغرات ونقاط ضعف مستوى الأداء لدى مديري رياض الأطفال بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه.
12. أن يتم مراقبة احتياجات المديرين المتوقعة ومتابعتها بغية تطوير الأداء من أجل تحقيق الخطط الإستراتيجية وأهداف الجودة التي تم وضعها.

ثانياً: تحديد أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

يتضمن النموذج المقترح من حيث محور أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال ما يأتي:

1. أن يتم فهم احتياجات المديرين ورغباتهم.
2. أن يتم توفير برامج التنمية المهنية وفق متطلبات المديرين من حيث الجودة، والوقت، والاستمرار.
3. أن يتم التكيف مع المتغيرات التقنية والتربوية والعلمية بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.
4. توقع احتياجات المديرين ورغباتهم في المستقبل، وجعل ذلك عاملاً مستمراً.
5. التميز في الأداء والخدمة عن طريق تحسين الخدمة وتطويرها باستمرار، ورفع كفاءة برامج التنمية المهنية.

ثالثاً: تخطيط برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال:

يتضمن النموذج المقترح من حيث محور تخطيط برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال ما يأتي:

1. أن يتم تخطيط مناهج برامج التنمية المهنية، ورسم خطط التدريب لمراحله المختلفة.
2. أن يتم تحديد سياسة قبول المديرين المتدربين في برامج التنمية المهنية، وتحديد مستوياتهم ومهاراتهم.
3. أن يتم تحديد مستوى الكفاية في الوظائف الفنية والإدارية لمدير الروضة.
4. أن يتم تحديد المستوى العلمي والثقافي، الذي يجب أن يصل إليه المتدرب أولاً والمدرب ثانياً في كل مرحلة من مراحل التدريب.
5. أن يتم التعاون والتنسيق مع الجهاز المالي في وزارة التربية أو المؤسسة المسؤولة عن برامج التنمية المهنية بغية وضع خطة لكلفة التدريب وتمويله (ميزانية التدريب).

6. أن يشتمل تخطيط برامج التنمية المهنية التدريب على العلاقات الوظيفية والمهنية والإنسانية للعامل في حقل التدريب.
7. أن يتم تخطيط برامج التنمية المهنية استناداً إلى مبدأ تحقيق التوافق بين برامج التنمية المهنية وبرامج التخطيط الخاصة بفعاليات المؤسسة الأخرى.
8. أن يتم تخطيط برامج التنمية المهنية استناداً إلى مبدأ تقدير الحالة الراهنة في مؤسسات رياض الأطفال، ووضع الخطة آخذين بالحسبان العوامل المؤثرة في تحقيق أهدافه، وتنسيق الفعاليات الخاصة بذلك.

رابعاً: الإمكانات الإدارية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور الإمكانات الإدارية لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن يتوافر لدى وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.
2. أن يتوافر لدى وزارة التربية إستراتيجية واضحة لعمليات التّطوير الإداري، وتدريب مديري رياض الأطفال.
3. أن يتوافر لدى وزارة التربية دليل واضح عن سياسات الجودة في العملية التدريبية وأهدافها.
4. أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية.
5. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد والقدرة على بناء ثقافة رقابة الجودة (الضّبط الإحصائي للجودة).
6. أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً أنّ التّميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من أهم أهدافها.
7. أن تضع إدارة التدريب في وزارة التربية عمليات تطوير التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلم أولوياتها.
8. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة العقبات أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة.
9. أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا المديرين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.
10. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد للالتزام الفعَّال بتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.
11. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإيجاد تغيير ثقافي فعال لتقبل معايير الجودة الشاملة، ودعمها والمشاركة فيها من العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.

12. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإقناع العاملين في مؤسسات رياض الأطفال الذّين يقاومون تطبيق معايير الجودة الشاملة.
13. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم أنشطة نشر معايير الجودة الشاملة (التّدريب، واختبار المشاريع، ومراجعة النتائج... وغيرها).
14. أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين.

خامساً: الإمكانات التقنية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور الإمكانات التقنية لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير مناخ إيجابي بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.
2. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة قياس الأداء بعد العملية التدريبية.
3. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم.
4. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال.
5. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير برمجيات حديثة.
6. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية استخدام أدوات وتقنيات حديثة لاستخدامها في عملية التّدريب.
7. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.
8. أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.
9. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة تقييم الأداء بعد العملية التدريبية.

سادساً: الإمكانات المالية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور الإمكانات المالية لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي.

2. أن يتوافر الدّعم المالي لعمليات التّدريب على المستويات المختلفة.
3. أن يتوافر الدّعم المالي لشراء تقنيات معايير الجودة الشاملة وبرامجها.
4. أن يتوافر الدّعم المالي للاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطوير عملية التّدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة.
5. أن يتوافر الدّعم المالي لمنح حوافز مادية بغية وصول المتدربين إلى المستوى المطلوب (الأهداف المطلوبة في العملية التدريبية).
6. أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال التدريبية.
7. أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق المشرف على تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.

سابعاً: الإمكانات البشرية لبرامج التنمية المهنية: أن تتوافر الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور الإمكانات البشرية لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في أنشطة الجودة.
2. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في تخطيط برامج التدريب ودوراته.
3. أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط التّرقيات والتّرفيعات المالية في الرّوضة ببرامج ضبط الجودة في العملية التدريبية.
4. أن تتوافر لدى إدارة التدريب المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.
5. أن تتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات بطريقة جديدة.

ثامناً: التغذية الراجعة لبرامج التنمية المهنية: أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور التغذية الراجعة لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن يتم تقييم الآثار والنتائج الفورية لبرنامج التنمية المهنية، وتحديد فوائدها، وماذا تعلم المدير من برنامج التنمية المهنية.
2. أن يُوضع تقرير بنتائج التقييم موضحاً فيها أهم الملاحظات عن برنامج التنمية المهنية من خلال تطبيقه تطبيقاً ميدانياً.
3. أن تقوم إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس أداء العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.

4. أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية مؤشرات محددة لقياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية وفق المعايير الموضوعة من وزارة التّربية.
5. أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية بطاقة الملاحظة لقياس مستويات الأداء ومراقبتها.
6. أن تسهم أساليب القياس المعتمدة في إدارة التدريب في تحسين الأداء الكلي.
7. أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة في الحصول على المعلومات التّي تساعدها على تحسين مستوى جودة خدماتها.

تاسعاً: التحسين المستمر لبرامج التنمية المهنية: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية هو التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم. ويتضمن النموذج المقترح من حيث محور التحسين المستمر لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال؛ النقاط الآتية:

1. أن تنظر إدارة التدريب إلى التّحسين المستمر في العمل التدريبي على أنه جزء من متطلبات الجودة.
2. أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة بغية تحسين خدماتها.
3. أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة بغية تطوير المعرفة.
4. أن تحرص إدارة التدريب على معرفة اقتراحات المديرين للإفادة منها في تحسين جودة خدمات العملية التدريبية.
5. أن تحرص إدارة التدريب على تدريب المديرين على تشكيل فرق عمل لعملية التّحسين المستمر.
6. أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين.
7. أن تعمل إدارة التدريب على التّحسين المستمر بغية تخفيض الانحرافات والأخطاء التّي تحدث في العملية التدريبية.
8. أن تعتمد إدارة التدريبي برامج ضبط الجودة بغية الدقة في اكتشاف أخطاء العملية التدريبية ونقاط ضعفها.
9. أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في مجال رياض الأطفال، وتستند إليها في أداء عملها.

وفي النهاية، يجب الإشارة إلى أن هذا البرنامج يقوم بالتركيز على عدد من المحاور في برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في سورية؛ لأنها من العناصر الأساسية المهمة في تطوير برامج التنمية المهنية، وذلك بغية أن يتوافق المستوى الإداري لمؤسسات رياض الأطفال مع المعايير الدولية والوطنية، ومن ثم تحقيق مخرجات مؤسسات رياض الأطفال التعليمية على مستوى عالٍ من الجودة.

تاسعاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقدَّم الباحث المقترحات الآتية لتطبيق النموذج المقترح إجرائياً:

1. زيادة الميزانية المخصصة لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وذلك للإنفاق على أوجه النشاط، وتطوير إعداد المدير على نحو يتفق مع معايير الجودة الشاملة.
2. تأسيس مركز تدريبي متخصص لإعداد القادة التربويين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم، ويواكب المتغيرات والتطورات الجديدة في ميادين تدريب القيادات الحالية وإعداد قادة المستقبل.
3. إنشاء مركز مصادر تعلُّم في كل مديرية من مديريات التربية، تتوافر فيه أحدث المراجع والدراسات والدوريات العربية والأجنبية في مجالات الإدارة والأنشطة المختلفة المرتبطة فيها.
4. مشاركة مديري رياض الأطفال وحضورهم للمؤتمرات، والندوات، واللقاءات العلمية المتخصصة، ودعم البحوث وأوراق العمل المقدمة منهم.
5. العمل على تطوير برامج التنمية المهنية الحالية التي تنفذها وزارة التربية ومراكز التدريب، وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة المديري لكل مجال، ورفع كفاءة التدريب الإداري في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطوّرات العلمية التي تحدث في مجال التنظيم والإدارة.
6. عقد المؤتمرات وإقامة الندوات التدريبية لمناقشة المشكلات والمعوقات الخاصة ببرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، مما يضمن تطوير أداء العملية التدريبية للمديرين.
7. الاتصال المستمر بين مراكز التدريب ومديري مؤسسات رياض الأطفال للتعرف إلى المشكلات التي تعترضهم في أعمالهم، وتصنيفها لمعالجتها معالجة دورية ومستمرة كي لا تشكل عقبة في انسيابية العمل الإداري داخل الروضة وتنفيذه.
8. نشر ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الأطفال، والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها، ومقومات نجاحها في إطار خطة تكون على مراحل، وخلال مدّة زمنية محدَّدة.
9. تهيئة المناخ التعليمي قبل تطبيق أي برنامج، أو نظام جديد في مؤسسات رياض الأطفال لتوعية المعلمين والإداريين بالبرامج والمشروعات الجديدة تمهيداً لنجاحها.
10. تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وخاصةً في برامج التنمية المهنية للمديرين داخل مؤسسات رياض الأطفال بما يحقق التنمية المستدامة للعاملين، تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية.
11. إنشاء مديرية للجودة الشاملة في وزارة التربية تكون مسؤولة عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أن تكون لها دوائر في مديريات التربية.

12. التدريب المستمر للمديرين وأعضاء المجتمع التعليمي في الروضة كلها؛ لأنَّ هذا التدريب وسيلة فعَّالة لبناء الفهم الواضح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة، والارتقاء بمستوى الأداء، وتكوين الخبرة التي تساعد على أداء الأعمال أداء صحيحاً.
13. التركيز على دور مديرات الروضة لدعم تطبيق مبادئ الجودة الشاملة من خلال فتح المجال أمام مشاركة المعلمات، وتشجيع روح المبادرة والتجديد، إضافةً إلى تقديم الدعم والتغذية الراجعة لاقتراحاتهن المميزة، والاهتمام بتصوراتهن للحلول التي يمكن إتباعها لحل مشكلات العمل.
14. ضرورة إيجاد بيئة تتوافر فيها العوامل الأساسية اللازمة لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، ومحاولة إقناع العاملين الذّين يقاومون التّغيير، ومحاولة إزالة الحواجز والعقبات التّي تواجه عملية التّطبيق.
15. ضرورة توفير نظام دقيق لقياس مستويات الأداء في العملية التدريبية، وضرورة القيام بالخطوات التّالية التّي تعتمد نتائج عملية القياس: (مثل: تصحيح الانحرافات، والحوافز، وتوقيع عقوبات، وعقد دورات تدريبية) وغيرها من الخطوات.
16. تعزيز اتجاه إدارة الرّوضة نحو التّميز في خدمة الطفل؛ لأنَّ الطفل يمثل محوراً أساسياً في هذه المرحلة التّعليمية.
17. دعم إدارة الرّوضة ومساعدتها على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، ودعم أنشطة التّطبيق؛ مثل: (التّدريب، واختبار المشاريع، ومراجعة النّتائج).
18. ضرورة الاهتمام بعملية التّخطيط لبرامج التنمية المهنية، والتّأكيد على تبني نهج واضح لعمليات تطوير الجودة وعمليات التّحسين المستمر في مؤسسات رياض الأطفال.
19. عقد دورات تدريبية خاصة ومكثفة لمديري الرياض قبل استلامهم لمناصبهم الإدارية، من أجل نشر التوعية والمعرفة بأهمية استخدام الأساليب الإدارية الحديثة والفعَّالة كمدخل من مداخل الجودة الشاملة، وأثرها في العاملين تحت قيادتهم.
20. وضع جائزة للروضة المتميزة بتطبيقها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، التي تمتاز بجودة الأداء والنتائج، والمخرجات فيها.

. خاتمة الدراسة:

لقد قام الباحث بتشخيص أهم ملامح الواقع الراهن لبرامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، واستخلاص أهم المشكلات والمعوقات التي تعيق مسار التطوّر المهني في مستقبل الأداء المهني لمدير الروضة، إضافة إلى قيامه بتقديم خبرات بعض الدول المتقدمة حول برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال، وقدم نموذجاً مقترحاً تضمن بعض الآليات المقترحة المناسبة لصياغة مستقبل أفضل لبرامج التنمية المهنية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة والخبرات المعاصرة.

قائمة المراجع

أولاً ـ المراجع باللغة العربية.

ثانياً ـ المراجع باللغة الأجنبية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، أحمد. (2000). *دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم: منظور إداري*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- أبو النصر، مدحت. (2008). *إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو الهيجاء، شيرين. (2007). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*. إربد: دار الكندي.
- أبو دية، فاطمة والكميشي، بدرية وزقلام، عفاف والقيمي، عواطف. (2005). *إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية*. مؤتمر الجودة، طرابلس، ليبيا.
- أبو شاويش، بشير عبد الرحمن. (2010). *دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية–الإدارة التربوية، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو علام. رجاء. (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برامج spss*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبيض، ملكة. (1999). *التربية المقارنة والدولية*. دمشق: دار الفكر.
- أحمد، حافظ فرج. (2007). *الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، حافظ. (2004). *التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر*. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، التعليم الجامعي العربي – آفاق الإصلاح والتطوير، في الفترة 18–19 ديسمبر، الجزء (1)، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الأحمد، خالد طه. (2006). *الجودة في تكوين المعلمين*. هيئة الموسوعة العربية، رئاسة الجمهورية، سورية.
- أحمد، سهير. (2006). *مشروع تقويم المخرجات التعليمية بشعبة تربية الطفل بكلية التربية بسوهاج*. تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمة رياض الأطفال. صندوق خدمة مشروعات تطوير التعليم العالي. مصر.
- الأنصاري، بدر محمد. (2000). *قياس الشخصية*. الكويت: دار الكتب الحديث.
- بدر، سهام. (2002). *اتجاهات الفكر التربوي في مرحلة رياض الأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- بدران، شبل؛ البوهي، فاروق. (2001). *نظم التعليم في دول العالم: تحليل مقارن*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- البدري، طارق عبد الحميد. (2001). *الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. عمان: دار الفكر.
- البكر، محمد. (2001). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. *المجلة التربوية*، العدد (60)، المجموعة (15)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- البلاغ الوزاري رقم (543/1480، 2000)، تعديل مدة الندب لإدارة المدارس الخاصة.
- البلاغ الوزاري رقم 7/1797 تاريخ 1967/9/1 والقرار رقم 259 / تاريخ 1969/2/8م.
- البنا، رياض رشاد. (2006). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*. المؤتمر التربوي العشرون "التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة". 20-21 يناير. القاهرة.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. عمان: دار المسيرة.
- الترتوري، محمد؛ جويحان، أغادير. (2006). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- تريسي، وليم. (2004). *تصميم نظم التدريب والتطوير*. ترجمة: سعد الجبالي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- جامعة البعث. (2007). *توصيات ندوة "الأطفال- واقع وآفاق"*. كلية التربية، جامعة البعث، حمص.
- جامعة دمشق. (2009). *توصيات مؤتمر "نحو استثمار أفضل للعلوم النفسية والتربوية في ضوء تحديات العصر"*. كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- جرادات، أسامة؛ المبيضين، عقلة. (2000). *التدريب الموجه بالأداء*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الجهني، أحمد. (2008). *التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية "دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية"*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- جورج ستيفن؛ ويمرزكيرتش، أرنولد. (1998). *إدارة الجودة الشاملة*. ترجمة حسين حسنين. عمان: دار البشر.

- حداد، شيرين. (2007). *بناء نموذج لإدارة الجودة الشاملة لرياض الأطفال في الأردن ومدى انطباقه على رياض الأطفال الخاصة في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حداد، محمد. (2004). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي*. القاهرة: عالم الكتب.
- الحربي، حياة. (2006). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، العدد (13)، القاهرة، ص. ص: 313-328.
- الحربي، قاسم. (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة جازان، جازان، السعودية.
- حسانين، هدى. (2004). *إدارة الجودة وضمان الاعتماد في التعليم العالي*. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير "التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير". الجزء الثاني. مركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية. 18-19 ديسيمبر 2004. القاهرة.
- الحسين، إبراهيم عبد الكريم. (2003). *دراسة تحليلية تقويمية لواقع رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء الإستراتيجية العربية للتربية السابقة على المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (2008). *الجودة الشاملة والاعتماد التربوي*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- حسين، فائق. (2002). *نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي*. مؤتمر الجودة، المنعقد في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت، الكويت.
- حلس، شادي محمد. (2011). *أثر مدخلات النظام التدريبي على مخرجات العملية التدريبية في مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حمود، خضير كاظم. (2005). *إدارة الجودة الشاملة*. ط2، عمان: دار المسيرة.
- الحميدي، منصور. (2010). *إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني "دراسة تقويمية"*. رسالة ماجستير غير

منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- حنفي، عبد الغفار. (2000). *أساسيات الإدارة وبيئة الأعمال*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الخطيب، أحمد؛ الخطيب، رداح. (2004). *إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الخطيب، أحمد؛ الخطيب، رداح. (2008). *اتجاهات حديثة في التدريب*. عمان: جدارا للكتاب العالمي. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الخطيب، رناد يوسف. (1991). *تربية طفل الروضة نشأة وتطوير تاريخ – دراسات في تربية طفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- خفاجي، سمية. (2009). *تطبيق ممارسة معايير التميز الإداري للكفايات الإدارية من قبل منسوبات إدارة مدارس رياض الأطفال والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- خليل، نبيل سعد. (2009). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. القاهرة: دار الفجر.
- الديب، إبراهيم. (2007). *التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة*. المدينة المنورة: مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.
- راسل، براتداند. (1983). *حكمة العرب*. ترجمة: فؤاد زكريا، سلسلة عالم المعرفة، (66)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والآداب.
- الزهراني، جمعان. (2005). *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المديرية العامة للدفاع المدني*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية الدراسات العليا. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الزهراني، فاطمة. (2012). *الكفايات الإدارية لدى مشرفات ومديرات ومعلمات رياض الأطفال (الحكومية– الأهلية) بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الزوكة، محمد. (1996). *جغرافية العالم الجديد*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الزيادي، أحمد؛ وآخرون. (1990). *تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- ساري، سعدة. (2005). *برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- السريحي، منصور. (2012). *درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- سعد، نبيل. (1997). دراسة مقارنة لنظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد الثالث، العدد الثاني.
- السلمي، علي. (2002). *إدارة التميز "نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة"*. القاهرة: دار غريب.
- سمير، حسام. (2004). *نظم تكوين معلم رياض الأطفال في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة، دراسة تحليلية مقارنه*. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- السيد، هناء عبد الحميد. (2013). *الكفايات المهنية اللازمة لدور معلمات الروضة في ضوء معايير الجودة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- شبيب، هدى عبد الحميد. (2011). *التنمية المهنية للقيادات الإدارية النسائية بالمدارس الثانوية العامة في مصر وبعض الدول الأخرى "دراسة مقارنة"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقاوي، سعاد. (2002). *النظم السياسية في العالم المعاصر*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الشكر، غازي أحمد؛ عبيد، صديقة محمد؛ الديري، علي أحمد. (2007). *التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية –معلم الضوء نموذجاً–*. المؤتمر التربوي الحادي والعشرون "التعليم الإعدادي تطوير طموح من أجل المستقبل"، 24–25 يناير، عمان، الأردن.
- الشلبي، إلهام علي. (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين "تجربة وكالة الغوث الدولية– الأردن". *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (26)، العدد (4)، ص. ص: 437–484.

- شمدت، وارين؛ فانجا، جيروم. (1997). *مدير الجودة الشاملة الدليل العلمي للقادة والمديرين لتحقيق إدارة الجودة الشاملة*. ترجمة: محمود عبد الحميد مرسي، القاهرة: دار آفاق الإبداع العالمية.
- الشمري، سعدى. (2012). *أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء نموذج التميز الأوربي وإدارة الجودة الاسكتلندي على رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى المشرفة التربوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الشمري، مطر سالم. (2004). *التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- صالحة، فايز أحمد. (2010). *دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية/الإدارة التربوية، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- صياد، أفراح محمد. (2009). *تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ضحاوي، بيومي محمد؛ حسين، سلامة عبد العظيم. (2009). *التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ضحاوي، بيومي محمد؛ وآخرون. (2004). *الإدارة المدرسية والإشراف التربوي*. أبو ظبي: مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الطاهر، رشيدة. (2003). *تدريب المعلمين بالخارج: دراسة في التخطيط للتنمية المهنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- طعيمة، رشدي. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات*. عمان: دار المسيرة.
- عباس، محمد؛ وآخرون. (2007): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباقي، مها. (2000). المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية*، السنة الثامنة، العدد العشرون، القاهرة، مصر.
- عبد الدايم، محمد أحمد. (2002). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم (رؤية تحليلية)*. المؤتمر التربوي الحادي والثلاثون، المعلم في الإستراتيجية التربوية، جمعية المعلمين الكويتية بالكويت.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2007). *أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عبد العزيز، أمين. (2001). *إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- عبد العليم، أسامة.، الأحمدي، حميد. (2008). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- عبد العليم، طارق حسن. (2008). *التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والإنجليزية*. القاهرة: دار العلوم.
- عبد المحسن، توفيق محمد. (2004). *تقويم الأداء*. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- عبد المحسن، توفيق محمد. (2005). *الجودة الشاملة وستة سيجما*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المنعم، نادية محمد. (1991). الهيكل التنظيمي للجامعات وعلاقته باستقلالها الإداري والمالي: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية وانكلترا والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد المنعم، نادية محمد؛ عزة، جلال مصطفى. (2008). *الإدارة المدرسية المعاصرة في ضوء المتغيرات العالمية*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.
- عبد المنعم، نادية. (2000). *المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري في ضوء المتغيرات العالمية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، محمود عز الدين. (1994). تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الأزهر، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر. (47). نوفمبر، القاهرة، مصر.
- العجمي، محمد حسنين. (2008). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية*. عمان: دار المسيرة.
- عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (2004). *رؤية استراتيجية لتجديد التعليم الثانوي العام في مصر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب. (2000). *أنظمة إدارة الجودة والبيئة*. عمان: دار وائل.
- العزاوي، نجم. (2009). *جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية الايزو 10015*. عمان: دار اليازوري.
- عساف، عبد المعطي محمد. (2000). *التدريب وتنمية الموارد البشرية "الأسس والعمليات"*. عمان: دار زهران.

- علي، وفيقة سليمان. (2009). *الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض أطفال مدينة اللاذقية "دراسة ميدانية على رياض أطفال مدينة اللاذقية"*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- عليمات، صالح ناصر. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الشاملة في المؤسسات التربوية "التطبيق ومقترحات التطوير"*. عمان: دار الشرق.
- عمارة، بثينة. (2000). *العولمة وتحديات العصر*. القاهرة: دار الأمين.
- الغافري، وضحاء بنت علي. (2014). *دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- الغامدي، عبد الله مغرم؛ الغامدي، حمدان بن أحمد. (2000). تقويم برنامج تدريبي لمديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء المتغيرات. *رسالة الخليج العربي*، العدد (76)، السنة (21)، الرياض، السعودية.
- الغامدي، عمير. (2012). *التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- غبور، ماهر محمود. (2011). *أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية " دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق"*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- غنيمة، محمد متولي. (1996). *اقتصاديات تعليم الكبار*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- فالوقي، محمد. (1996). *التدريب أثناء العمل*. طرابلس: دار الجماهيرية.
- الفايدي، تنضيب. (2003). *تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك محمد بن آل سعود، الرياض، السعودية.
- الفتلاوي، سهيلة كاظمة. (2008). *الجودة في التعليم "المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات"*. عمان: دار الشروق.
- فرج، عبد اللطيف. (2005). *نظم التربية والتعليم فى العالم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فليه، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2003). *الدراسات المستقبلية منظور تربوي*. عمان: دار المسيرة.

- فهمي، محمد سيف الدين. (1990). *التخطيط التعليمي "أسسه ومشكلاته"*. ط5. القاهرة: مكتبة الآنجلو.
- القبيسي، فاطمة الحاي. (2011). *تصور مقترح للتنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء احتياجاتهم الإدارية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.
- قحوان، محمد قاسم. (2010). *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة المنصورة، القاهرة.
- القرار الوزاري رقم 443/3013 تاريخ 1991/5/5م النظام الداخلي الموحد لرياض الأطفال، وزارة التربية.
- القرار الوزاري رقم 43/976 (14/4) 2008م إقامة دورة مركزية لمربيات ومديرات رياض الأطفال وبالتعاون مع المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين.
- القرار رقم 843/772(8/4)، 2007، تعليمات القيد والقبول في رياض الأطفال المختلفة للعام الدراسي 2007-2008م وزارة التربية الجمهورية العربية السورية.
- قناديلي، رؤى. (2012). *تطوير أداء مديرات مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية والتعليمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- كاربنتر، جون. (2001). *مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم*. ترجمة: عبد الله أحمد شحاته، القاهرة: إيتراك.
- كورنسكي، روبرت. (2000). *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب*. بحث منشور في التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للبحوث والدراسات الإستراتيجية. الإمارات.
- اللوزي، موسى. (2002). *التنمية الإدارية*. ط2، عمان: دار وائل.
- مجاهد، محمد عطوة. (2008). *ثقافة المعايير والجودة في التعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجلة المعلم العربي – وزارة التربية – العدد الثالث – دمشق – 1986.
- محمد، فاطمة السيد صادق. (2012). *تصور مقترح لنظم اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء خبرات بعض الدول*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

- مخائيل، امطانيوس. (2006). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- مدبولي، محمد. (2002). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد الثامن، العدد الأول، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.
- المرسوم التشريعي رقم /55/ لعام 2004 م الناظم للمؤسسات التعليمية الخاصة إلى المادة /21/ من التعليمات التنفيذية المعدلة والمعممة برقم 1089 / 843 (8/4) تاريخ 2006/5/2م.
- مرسي، محمد منير. (1998). *التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية*. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، أحمد سيد. (2000). *إدارة السلوك التنظيمي "رؤية معاصرة"*. بنها: كلية التجارة – جامعة الزقازيق.
- مصطفى، أحمد. (2001). *المدير وتحديات العولمة: أدوار جديدة لعلم جديد*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مصطفى، عزة. (2002). *التنمية المهنية لمديري المدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- المصلح، إسماعيل. (2002). *من أجل تميز التربية القطرية، إعادة هندسة للتفكير الإداري المهيمن*. مؤتمر الجودة: الكفاءة والإتقان والتميز، المنعقد في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.
- مصيلحي، فتحي. (2004). *جغرافية العالم الجديد من منظور جغرافي تنموي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- المطلق، نايف بن سعود. (2014). *دور مشرفي الإدارة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- مقرب، علي أحمد. (2000). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، المجلد (14)، العدد (2)، كلية التجارة، جامعة المنيا.
- المهدي، محمود. (2008). *دراسة مقارنة لهيئات الاعتماد الجامعي ففي بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية*. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- موسى، أسامة محمود. (2007). *واقع عملية التدريب من وجهة نظر المتدربين دراسة حالة بنك فلسطين (م.ع.م) في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الناشف، هدى. (2001). *برامج تربية طفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: حورس للطباعة.
- ناصيف، ابتسام. (2005). *فاعلية برنامج لتدريب مديرات رياض الأطفال على نمط الإدارة الديمقراطية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- ناصيف، ابتسام. (2009). *نظام مقترح لتطوير إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في سورية في ضوء خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانكلترا والأردن–دراسة مقارنة–*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- نتيل، جمال إبراهيم. (2007). *دور التدريب في تطوير كفايات مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نصر، سميحة حسين. (2007). *دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية والإدارة التربوية، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- النعيمي، جبر. (2006). *اتجاهات القيادة الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم العلوم الإدارية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- النقيب، إيمان. (2003). *واقع ومستقبل اعداد معلمة رياض الأطفال في مصر وسبل تطويره*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- نوري، منير؛ كورتل، فريد. (2011). إدارة الموارد البشرية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- نوفل، نهلة. (2007). *استخدام مدخل الجودة الشاملة في تطوير إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات المصرية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم تربية الطفل، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- وزارة التربية. (2009). *عدد العاملين في رياض الأطفال*. دائرة الإحصاء، وزارة التربية، دمشق.
- وزارة التربية. (2013). *نشرة رياض الأطفال للعام الدراسي 2013*. مديرية التخطيط والإحصاء، وزارة التربية، سورية.

- وزارة المعارف. (2003). *ملامح من نظم التعليم في بعض الدول من واقع تقارير الزيارات الدولية لمسؤولي وزارة المعارف*. الرياض، السعودية.
- الوكيل، صبري. (1997). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الأميركي وإمكانية تطبيقها في مجال إدارة التعليم الأساسي في مصر*. من بحوث المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية عن التعليم الأساسي حاضره ومستقبله، المنعقد بكلية التربية. فرع كفر الشيخ. جامعة طنطا، مصر.
- اليحيوي، صبرية. (2001). *تطبيق لإدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.
- اليحيى، صالح وآخرون. (2008). *الدليل الإجرائي للمدربة نحو تحسين جودة التدريب*. الرياض: المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Alicia, P. M. & Daresh, J. C. (1997). *Developing Educational Leadership in Urban Diverse School Systems*. Paper Presented at the Annual Meeting of University Council for Educational Administration, U.S.A: Orlando.
- Anastasi, A; Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. Prentice –Hall, Inc., New Jersey, U. S. A.
- Andrew, M. (2008). *Measures of classroom Quality in Pre –Kindergarten and children's Development of Academic*. Language and Social Skills. University of California at Los Angeles, child Development, May / June, V.79 NO 3.
- Austin, S. (2006). *Differentiating Professional Development for Teacher Success; A Study of Effective Teachers*. Ed D Dissertation, University of Washington, USA.
- AWUAH, PETER BAFFOUR. (2011). SUPERVISION OF INSTRUCTION IN PUBLIC PRIMARY SCHOOLS IN GHANA: TEACHERS' AND HEADTEACHERS' PERSPECTIVES. *DOCTOR OF EDUCATION(Phd)*, Murdoch University.
- Bech, J. (2011). Virtual Training; Are You Engaging or Boring?. *Learning Solutions Magazine,* Vol.34, Nov.28.
- Brennan, J; Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia, U.S.A.
- Bruce, K. (2002). P*rincipals leadership for professional development to build school capacity*. http://eric.ed.gov.
- Brundrett, M. (2012). The Development of School Leadership Preparation Programmers in England and the USA; A Comparative Analysis. *Educational Management & Leadership,* Vol.40, No.1, Jan.
- Bubb, S. (2004). *The Insiders Guide to early Professional Development: Succeed in your first five years as a teacher*. London: Rutledge Falmer.

- Burant, S. E. (2009). *The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division.* Unpublished master thesis, University of Saskatchewan.
- Bush, T. (2012). A Preparation for School Leadership International Perspectives. *Educational Management & Leadership,* Vol.40, No.1, Jan.
- Chaube , S; Chaube, A. (2003). *Comparative Education.* 3rd Ed., Vikas Publishing House Pvt Ltd. New Delhi.
- Clendenin, R. (2008). *A Qualitative Study of the Perceived Professional Development Needs of Principals.* PhD Dissertation, The Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia.
- Collier, D. L. (2002). *A system approach to school improvement: The identification and prioritization of core educational processes using the Baldrhge quality criteria as an improvement framework for high - reforming schools University of Texas at Austin E.* DAI -A 62/09Mar 2002 .
- Connolly, M; et, al. (2002). The Development of Professional Headship Induction Programmers in Wales. *International Journal of Educational Management,* Vol.16, No.7.
- Corrie, G. (1995). *The Training of School Principals: Emerging Themes in England and Wales.* The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22.
- Cosin, B; Hales, M. (1997*). Families, Education and Social Differences.* Clays, London.
- Craig, M. (2002). *Techniques for Investigation, in Truelove.* Handbook of Training and Development, 3rd Ed., Blackwell Publishing, New York.
- Daresh, J. (2001). *Pluse and Minuse of British Headteacher Reform: Toward Avision of Instructional leadership.* www. Eric.edu. com.
- Detter, J. R; Joho, M. (1997). *Using the Lesson of Organizational Change & Previous School Reforms to Product in Notation out comes*. Should we Expect More From, total quality management, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Donnohue, T. K. (1996). *The In service Development of Principlas*. How They Learn to Lead (Leadership). EDD , U.S.A.: Fordham University, 1996, p. 247.
- Doug, S. (1998). *American Life and Institutions.* (Federal Republic of Germany: Ernstklett Verlag.
- Drago, S. (1996). *Head of School as Principle Adult Developer*. An Account of one Leaders to Support Transformational Learning among The Adults in The School. U.S.A: Harvard University.
- Elizabeth, A. (1994). *Education the Under Five.* Cassell, London.

- Evans, C. S. (2009). *How to be an educational supervisor.* In N. Cooper and K. Forrest (ED.), Essential Guide to Educational Supervision in Postgraduate Medical Education (pp. 1-11). UK: Blackwell Publishing.
- Fleming, S; et, al. (2003). Continuing Professional Development, Suggestions for Effective Practice. *Journal of Further & Higher Education,* Vol.28, No.2.
- Francis, M. (1997). *The Professional Development of School Leaders, Exploring the thought and Practice of Learning about Leadership*. Principals, Action Focused Learning, ph. D. Dissertation, University of Maine.
- Frank, W; et, al. (1999). *Preparing Schools and School System for the 21st Century.* The American Association of School Administration, USA.
- Fry, H; Et. al (2003). *A Handbook For Teaching & Learning in Higher Education*. second edition, kogan page, London.
- Garcia, T. (2009). *An empirical Study of the relationship between Accreditation method and Institutional performance.* Unpublished Ed. D, Dissertation, The University of New Mexico, USA.
- Gebhard, G. (2006). *Teaching English as a foreign or Second Language: A Self Development and Methodology Guide.* the University of Michigan Press.
- Gerald, G. (2000). Research and The Challenges of Contemporary School Leadership : The Contribution of Critical Scholarship. *British Journal of Educational Studies,* Vol. (48), No. (3).
- Gitlow, H. (2001). *Quality Management Systems: A Practical Guide*. st.Lucie Press, London.
- Gusky, TH. (2000). *Evaluating Professional Development.* California: Corwin press Inc.
- Halbleib, W. (2005). *Professional Development Needs of Wisconsin School Administrators Elementary*. Middle, and Senior Higher Principals Conferences, PhD Dissertation, Capella University, June.
- Herman, J. L; Herman, J. (1995). Total quality management (T.Q.M) for education. *educational technology,* vol (35), no (3).
- Holcomb, E. (1993). *School Based Instructional Leadership*. Staff Development Program for School Effectiveness and Improvement. Paper presented at The Annual Meeting of The International Congress For School Effectiveness and Improvement, Sweden, Norrkoping.
- Hoover, S. (1999). *Learning Components of An Effective Facilitator – Skills Training Program.* PhD Dissertation, Simon Fraser University, USA.
- Jan, R. (1997). *The Praxis of Educational Leadership Versus The Cult of Managerialism: Developing a Model for The Professional Development of School Leaders During The Initial Years of Tomorrow's Schools.* Paper

Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago, p.p: 24 – 28.

- Jey, L. (2000). *Academic Red Shirting and yours children*. http://www.eduref.org.
- John, H; et, al. (1986*). American Education: An Introduction to Teaching*. Fifth Edition, (U.S.A: Wm. C. Brown Publishers).
- Johnson, R. (1993). Leadership for the Quality Transformation, vol.(1), of the ASQC, *total quality management Series,* Milwaukee, Wisconsin.
- Kanji, G. K. (1999). Total quality management in U.K Higher Education Institutions. *total quality management,* Vol. (10), No(1).
- Kavanagh, D. (2000). *British Politics; Continuities and Change.* Oxford University Press, Oxford.
- Keith, M. (1998). *Management Theories for Educational Change.* London: Paul Chapman publishing Ltd.
- Kerr, H. (2003). The Relationship between total Quality Management Practices and Organizational Performance in service Organizational. *The TQM Magazine,* Vol.(15), No.(4).
- Kimball, A; McClellan, J. (2008). *Education and The New America.* John Wiley & Sons, New York.
- Komba, W; Nkumbi, E. (2008). Teacher Professional Development in Tanzania: Perceptions and Practices. *Journal of International Cooperation in Education,* 11 (3), pp. 67-83.
- Laine, S. (2000). *Professional development in education and the private sector*. following the leaders, north central regional al educational lab, oar brook, IL .
- Lee, TH. (1999). Think Globally, Act Locally. *Center For Quality of Management Journal,* VOL (8). No (3).Winter, at website: (http://cqmextra.cqm.org/cqmjournal.nsf/reprints/rp1080).
- Lewis, G; & Smith, H. (1997). Why Quality Improvement in Higher Education. *International Journal,* (1):259-260.
- Loveder, P. (2005). *World Trends in Staff Development: Implications on the Performance of Technical Education Institutions.* Paper Presented to National Seminar: The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an era of Globalization,23-24 August,p4.
- Mann, M. (1998). *Professional Development for Educational Leaders. PREL Briefing Paper.* Pacific Resources for Education and Learning Honolulu, Office of Educational Research and Improvement, Washington.
- Margaret, A; Petersen, B. (1991). *Implementation of Successful Staff Development Training and Follow Up Using Quality Circle Employee Involvement in School*. Based Management Schools. EDD, Practicum, Nova University, Florida, USA.

- Marshal, S; et, al. (2000). Leading Academics. Learning about their Professional Needs. *International Journal for Academic Development,* Vol. 5, No.1.
- Mcdonald , D. J. (1997). *Total quality management.* a case study of the cherry hill public schools, Columbia university teachers college, edd, new jersey .
- McGovern, M. (1993). *Education and Care in Early Childhood Organization for Economic Cooperation and Development.* the OECD Observer. Oct /Nov 1993, p.21.
- Mike, M; et. Al. (2002). *The UK Policy; A Pocket Guide 2001-2002*. Pen & Sword Books, South Yorkshire, 2002, p.14.
- Mori, Elisa. (2010). Evaluation of school leadership from the perspective of improving the performance of school. *Leadership & Organization Development Journal,* Vol. 36 No. 5, pp.66-102.
- Mulec, K. (2006). Positive Professional Leaders; Aspects to consider in Leadership Development. *Leadership & Organization Development Journal,* Vol. 27 No. 1, pp.103-115.
- Neil, C. (2008). *The use of cases in the leadership development of principals: ARescent initiative in one large education system in Astralia.* http://eric.ed.gov
- Oakland, J. S. (2000). *Total Quality Management Text with Cases.* 2nd, Oxford: Butterworth, Heineman.
- Pancucci, S. (2007). Train the Trainer: the Bricks in the learning Community Scaffold of Professional Development. *International Journal of Social and Human Sciences.* Winter, p.p: 286-293.
- Peel. G. (2004). *Governing the UK.* 4th Ed., Blackwell Publishers, Oxford.
- Peter, Kent. (2001). *The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities.* Annual Meeting of the National Leadership Preparation, 1st, Racine, WI, February, 7-9, 2001.
- Polite, V. C. (2000). *An Effective Professional Development Police for Urban Principals: Reflective Thinking into Practice*. Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals, 48th, San Antonio, TX, February 4-8.
- Problem, E. B. (1997). Based Leadership Development, Preparing Educational Leaders for Changing times. *Journal of School Leadership,* Vol. (7), No. (6).
- Ribbins, P. (1997). *Leaders and Leadership in The School.* College, and University. London: Wellington House.
- Richard L.W. (1999). *Essentials of Total Quality Management*. division of the American management Association, New York.
- Robert, G. (2011). *Economic benefits of Quality Preschool Education for America's 3- and 4-year olds.* National Institute for Early Children, New York.

- Roper, CH. (2006 *). A National Standard for Professional Development for Australian Judicial Officers*. Australian Institute of Judicial Administration.
- Sharon, B. (1995*). A case study of the leadership role of principals in the commitment to quality project in Virginia commonwealth university*. phd. Dissertation .
- Tesfaw, T. A; Hofman, R. H. (2012). Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception of Private and Government Secondary School Teachers in Addis Ababa. *Dissertations/Theses-Masters Theses;* Reports - Research ERIC Number: ED534226.
- Thomas, H. (2009). *A Conceptual Model to assist Educational Leaders Manage Change.* PhD Dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Tipparat, L. (2004). *Leadership and Quality Management: A comparison between the United States and Thailand*. PhD Thesis, Clemson University, U.S.A.
- Tracy, G. (1997). *A descriptive study of practicing elementary principal's perceptions of their leadership development needs and effective was of developing their leadership*. elementary education professional development, edd, university of Cincinnati.
- Tricia, D. (1998). *From Child Development to the Development of Early Education Research the UK Scenes*. Paul Chapman Publishing LTD, London.
- Unesco. (1994). *Higher Education Staff Development Directions for the 21 Century,* Paris.
- Waks, SH; Frank, M. (1999). Application of the Total Quality Management Approach Principles and the ISO 9000 Standards in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education,* VOL (24). No (3).
- Wallin, D; Smith, C. (2005). Professional Development Needs of Full-Time faculty in Technical Colleges. *Community College Journal of Research & Practice,* Vol.29.
- Wang, M; Li , H. (2010). Form External Inspection to Self- Evaluation: ASTUDY Of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens. *Journal Article,* Reports Evaluative .Development, V21 n3.
- Wash, J. (2009). *Advancing Human Performance Technology through Professional Development; An Action Research Study*. PhD Dissertation, School of Education, Cappella University, June.
- Wheaten, D; Cameron, K. (2001). *Developing Management Skills*. 3rd Ed., Harper Collins Publishers, New York.

- Wikipedia: The Free Encyclopedia, England, Available at (www.en.wikipedia/ England).
- Wildy, H; Wallace, J. (1998). Professionalism Portfolios and the Development of School Leaders. *School Leadership & Management,* Vol. 18, No. l, Feb. Camerino, M. (2009). Professional Development and its Impact on Teacher Practice EdD Dissertation. University of Southern California.
- Woods, G. A; et, al. (1997). *Early Childhood Education inpre school setting- Early childhood studies.* Arnold Publishing, London.
- Zellner, L. J; Eriandson, D. S. (1997). *Leadership Laboratories.* Professional Development for The 21st Century, NASSP, Bulletin, Vol. 81, No 585, U.S.A.

الملاحق

الملحق (1): قائمة بأسماء السادة المحكمين وقد تمَّ ترتيبها أبجدياً.

الملحق (2): الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات البحث.

الملحق (3): استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها الأولية.

الملحق (4): استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها النهائية.

الملحق (5): استبانة التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الملحق (6): بطاقة المقابلة لمديري رياض الأطفال.

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين وقد تمَّ ترتيبها أبجدياً

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق	الاستمارة	النموذج المقترح
1	أ. د. سلوى مرتضى	الأستاذة في قسم تربية الطفل	كلية التربية	✓	
2	أ. د. عيسى علي	الأستاذ في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	
3	أ. د. محمود ميلاد	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية	✓	
4	أ. د. محمد الشيخ حمود	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية	✓	
5	أ. د. أحمد الدبسي	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	
6	أ. د. فاضل حنا	الأستاذ في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	✓
7	أ. د. جلال السناد	الأستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية	✓	✓
8	أ. د. هاشم إبراهيم	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	
9	أ. د. جمال سليمان	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	
10	أ. د. عيسى الشماس	الأستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية	✓	✓
11	أ. د. علي النحيلي	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية	✓	

12	أ. د. ريمون المعلولي	الأستاذ في قسم أصول التربية	كلية التربية	✓	
13	أ. د. رمضان درويش	الأستاذ في قسم التقويم والقياس	كلية التربية	✓	
14	أ. د. رانية صاصيلا	الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	✓
15	د. جمعة إبراهيم	الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	
16	د. خالد الأحمد	الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	✓
17	د. رغداء نعيسة	الأستاذة المساعدة في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية	✓	
18	د. عبد الستار الضاهر	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية	✓	
19	د. رنا قوشحة	المدرس في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي	كلية التربية	✓	
20	د. زينب زيود	الأستاذة المساعدة في قسم أصول التربية	كلية التربية	✓	
21	د. محمد حلاق	الأستاذ المساعد في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	
22	د. نسيبة مرعشلي	الأستاذة المساعدة في كلية التربية الرابعة في القنيطرة	كلية التربية	✓	✓
23	د. غسان منصور	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية	✓	
24	د. باسمة حلاوة	الأستاذة المساعدة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	

25	د. لينا شالاتي	المدرسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	
26	د. محمد صليبي	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	كلية التربية	✓	✓
27	د. مروان الأحمد	المدرس في قسم علم النفس	كلية التربية	✓	
28	د. مصطفى الحسين	المدرس في قسم تربية الطفل	كلية التربية	✓	✓
29	د. ابتسام ناصيف	المدرسة في قسم التربية المقارنة	كلية التربية	✓	

الملحق (2)

الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات البحث

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
التاريخ : / /1434 هـ
الموافق لـ : ٢ / ١٢ / 2013 م
الرقم: ..٨٠٠٠../ 543 (4/4)

إلى مديرية تربية:
دمشق - ريف دمشق - حلب - حمص - حماة - اللاذقية - اللاذقية
دير الزور - الحسكة - الرقة - السويداء - درعا - طرطوس - القنيطرة

إشارة إلى كتاب كلية التربية في جامعة دمشق رقم بلا تاريخ 2013/11/17 المتضمن تسهيل مهمة السيد وسام حسن (طالب الدكتوراه في قسم التربية المقارنة بكلية التربية في جامعة دمشق) لتطبيق بحث بعنوان نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

نبين الآتي:

وافق السيد الوزير على تسهيل مهمة السيد وسام حسن لتطبيق بحثه (نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية) في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

يرجى الاطلاع

معاون وزير التربية
الدكتور سعيد خرامشلي

صورة إلى:
- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير
- مديرية التخطيط والتعاون الدولي.
- صاحب العلاقة.

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية / الديوان العام

الملحق رقم (3)

استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها الأولية

استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

الدكتور المحترم/الدكتورة المحترمة:..... تحية طيبة، وبعد:

بين أيديكم استبانة رأي تهدف إلى التعرّف على واقع النظام الحالي لبرامج التنمية المهنية رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، من خلال استقصاء آراء أفراد عينة الدراسة (مديرات الروضة) حول عدد من المحاور التي يدرسها الباحث وهي: (أهداف برامج التنمية المهنية، تخطيط برامج التنمية المهنية، المدرب في برامج التنمية المهنية، محتوى برامج التنمية المهنية، أساليب برامج التنمية المهنية، البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، معوقات برامج التنمية المهنية).

وتنقسم الاستبانة إلى قسمين: أولهما يتناول المعلومات والبيانات العامة لأفراد عينة الدراسة، وثانيهما يتضمن (136) بنداً قُسّمت إلى ثمانية محاور وأمام كل عبارة سلم خماسي للإجابات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي: (درجة الموافقة مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). وفي نهاية القسم الثاني هناك سؤال مفتوح وتحت السؤال مكان مخصص للإجابة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، نضع أمام سيادتكم استبانة واقع التنمية المهنية، يرجى من سيادتكم قراءة هذه الاستبانة وإفادة الباحث بما ترونه مناسباً من حذف أو إضافات عليها حول:

- الصحة اللغوية لمفردات الاستبانة.
- الصحة العلمية لمفردات الاستبانة.
- دقة الاختيارات الموضوعة بعد كل سؤال.

أرجو التكرّم بقراءة كل عبارة قراءة متأنية، وتحديد إجابتك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبّر عن رأيك شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خدمة البحث العلمي مع فائق الشكر والامتنان.

الباحث:

وسام حسن

القسم الثاني: واقع التنمية المهنية لمديرات رياض الأطفال:

الرقم	البنود	تنتمي	لا تنتمي	التعديل المقترح
	المحور الأول: (أهداف برامج التنمية المهنية).			
	تهدف التنمية المهنية الحالية لمديرات الروضة إلى:			
.1	تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمديرات وذلك للمساهمة في تطوير القدرات الإدارية للروضة ككل مما يمكن من خلالها النجاح في تحقيق مستويات راقية من الأداء.			
.2	تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لمديرات الروضة من خلال تدريبهم على متطلبات تطبيق النظم التعليمية الحديثة في الروضة.			
.3	رفع مستوى المخرجات التعليمية.			
.4	إحداث تغييرات إيجابية في الاتجاهات والسلوكيات.			
.5	تزويد المديرات بخبرات جديدة في مجال عملهن.			
.6	تحسين المعارف والمعلومات والمهارات لديهن.			
.7	التكيف مع المتغيرات والمستجدات.			
.8	إنجاز الأعمال بأكبر قدر من الكفاءة والفعالية.			
.9	تطوير أساليب العمل وفقاً للأسس العلمية الحديثة.			
.10	تطوير أداء المديرات في ضوء خبراتهم وتعزيز قيم المشاركة.			
.11	الارتقاء بمستوى الأداء وتجويد العمل وإتقانه.			
.12	رفع القدرات والكفايات في مجال العمل.			
.13	تعزيز أداء المديرات وتصحيح الممارسات غير الفعَّالة.			
.14	تعرف المفهوم المعاصر للتنمية المهنية لمديرات الرياض.			
.15	امتلاك مهارات استخدام التقنيات الحديثة.			
.16	تنمية مهارات الاتصالات بين الإدارات والعاملين في الروضة.			
.17	بناء وتطوير قدرة مديرات الرياض على التفكير الإبداعي وغير التقليدي في التعامل مع الأمور.			
	أهداف أخرى يمكن إضافتها:			

	المحور الثاني: (تخطيط برامج التنمية المهنية).			
.18	توجد خطط تدريب سنوية لتدريب مديرات الروضة.			
.19	توجد سياسات تدريبية لتدريب مديرات الروضة.			
.20	تقوم الإدارة العليا بدراسة احتياجات التنمية المهنية لمديرات الروضة بشكل منتظم.			
.21	هناك تعاون بين مؤسسات الرياض ودوائر التدريب في التخطيط لبرامج التنمية المهنية.			
.22	يتم الالتحاق ببرامج التنمية المهنية وفق جدول مخطط.			
.23	يتم إشراك المتدربين في رسم خطط برامج التنمية المهنية.			
.24	يتم اختيار المتدربين وفقاً لمعايير تقييم الأداء في مؤسسات رياض الأطفال.			
.25	تواكب العملية التدريبية التطور في برامج التنمية المهنية.			
.26	يتم حصر ومعرفة الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.			
.27	يتم إشراك مديرات الروضة في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية.			
.28	يتم تحديد محتوى برامج التنمية المهنية بشكل فردي.			
.29	يتم تحديد محتوى برامج التنمية المهنية على مستوى المؤسسة.			
	بنود أخرى يمكن ذكرها:			
	المحور الثالث: (المدرب في برامج التنمية المهنية).			
.30	المدربون حاصلون على المؤهلات المهنية الكافية لمتطلبات التدريب.			
.31	المدربون مطلعون على مستجدات التقنيات والأدوات الحديثة في مجال عملهم.			
.32	المدربون لهم الخبرة الكافية في الجانب العملي.			
.33	المدربين حاصلين على المؤهلات التربوية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة.			
.34	يعتمد المدربون وسائل تعليمية متنوعة لتسهيل التطبيق العملي.			

.35	يتبع المدربون تطبيق قواعد الصحة والسلامة المهنية أثناء تواجد المتدربين في ورش التدريب.			
.36	المدربون لديهم القدرة على تحفيز المتدربين وجذب اهتمامهم.			
.37	المدربون لديهم القدرة على التواصل وتقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعَّالة.			
.38	ينظر المتدربون إلى مدربهم كمصدر للثقة والاحترام.			
.39	يمتاز نظام تقييم أداء المدربين بالعدالة والموضوعية.			
.40	تستخدم نتائج تقييم الأداء في تحديد الاحتياجات التدريبية للمدربين.			
.41	تستخدم نتائج تقييم الأداء في تحديد الاحتياجات التدريبية للمدربين.			
	بنود أخرى يمكن ذكرها:			
	المحور الرابع: (محتوى برامج التنمية المهنية).			
.42	تطوير الممارسات المهنية لمديرة الروضة في تقديم الخدمات (للزملاء، للروضة، للمجتمع، للمعلمات، ...الخ).			
.43	تطوير الممارسات المهنية العلمية لمديرة الروضة (بحث، نشر، ...الخ).			
.44	أسس تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة التنمية المهنية لمديرة الروضة.			
.45	أساليب ومهارات تنويع مصادر الدعم المادي لمؤسسات رياض الأطفال.			
.46	الأساليب العلمية لصنع القرارات واتخاذها.			
.47	توجيه وإرشاد العاملين أثناء العمل.			
.48	مراقبة تنفيذ الأعمال ومتابعتها.			
.49	الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع الجميع.			
.50	تنظيم الوقت وإدارته بفعالية.			
.51	تقويم الأداء وفق معايير دقيقة وموضوعية.			
.52	تعزيز الثقة بالنفس على تحمل المسؤولية.			
.53	تنمية التعاون والعمل بروح الفريق.			

.54	الإلمام بطرائق التدريس والمناهج.			
.55	الاستجابة الإيجابية للتوجيهات وتنفيذها.			
.56	الاستفادة من النشرات والدوريات التي تساعد على رفع مستوى الأداء.			
.57	مجالات وأساليب التحسين المستمر للأداء في مؤسسات رياض الأطفال.			
.58	طرائق إعداد أدلة العمل في مؤسسات رياض الأطفال.			
.59	المداخل الإدارية الحديثة (إدارة الجودة الشاملة، إدارة التغيير، إدارة الشفافية، .... الخ).			
.60	مهارات التنظيم الجيد والسياسات الناجحة في توزيع الأعباء.			
.61	مهارات زيادة الفعَّالية ورفع الإنتاجية (تحقيق الرضا الوظيفي، تعزيز السلوك الإيجابي، الاتصال، العلاقات الإنسانية ...الخ).			
.62	أساليب التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات رياض الأطفال.			
.63	دمج التقنية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.			
.64	تحديد الأهداف ووضع الخطط وآلية تنفيذها.			
.65	تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف الموضوعة.			
.66	توزيع المهام والمسؤوليات والأعمال.			
.67	تفويض السلطات والصلاحيات.			
.68	سبل تفعيل الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية لتطوير الخدمات المقدمة في مؤسسات رياض الأطفال.			
.69	نظم وأساليب جمع وتحليل المعلومات حول جودة الأداء المؤسسي وتفعيل النتائج في اتخاذ القرارات بشأن تحسينها.			
.70	نظم وأساليب جمع وتحليل المعلومات حول تقدم أداء الطفل وتفعيل النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين تعلمهم.			
.71	تخضع برامج التنمية المهنية للمراجعة والتطوير بشكل دوري.			
.72	أساليب التواصل الإيجابي مع أولياء أمور الأطفال.			
	مجالات أخرى يمكن ذكرها:			

	المحور الخامس: (أساليب برامج التنمية المهنية).			
	تنفذ التنمية المهنية الحالية لمديرات الروضة مستخدمة الأساليب التالية:			
.73	الاطلاع الواسع والتثقيف الذاتي في مجال رياض الأطفال والمجالات الأخرى.			
.74	المحادثات مع الزملاء والنقاشات العلمية.			
.75	التنمية المهنية من خلال المشاركة في اللجان المختلفة.			
.76	الأنشطة البحثية.			
.77	التدريب في موقع العمل.			
.78	التعليم المبرمج.			
.79	الندوات والمؤتمرات.			
.80	التعليم عن بعد.			
.81	التعلم من الأقران والزملاء.			
.82	تبادل الزيارات والرحلات العلمية.			
.83	القراءة الحرة للدوريات العلمية والكتب المرتبطة بمجال العمل.			
.84	الجلسات الإرشادية لحل المشكلات والقضايا في الروضة.			
.85	المحاضرات.			
.86	حلقات النقاش.			
.87	ورش العمل.			
.88	تمثيل الدور.			
.89	التنمية المهنية من خلال تطبيق بعض المبادئ الإدارية (التفويض، التمكين، ...الخ).			
.90	اللقاءات المفتوحة مع الخبراء والقيادات العليا في المؤسسة التربوية.			
	أساليب أخرى يمكن إضافتها:			
.91	يتوافق الأسلوب المستخدم في التدريب مع أهداف برامج التنمية المهنية.			
.92	يلائم الأسلوب التدريبي موضوع برامج التنمية المهنية ومحتواها.			
.93	ينوع المدربون في طرائق تدريبهم بحسب الظروف والأنشطة.			

.94	تركز برامج التنمية المهنية على المتدرب وتشركه بشكل نشط.				
.95	تراعي الأساليب المستخدمة الفروق الفردية للمتدربين.				
	بنود أخرى يمكن ذكرها:				
	المحور السادس: (البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية).				
.96	تتوفر غرف للتدريب بمساحات مناسبة لعدد المتدربين.				
.97	الغرف مجهزة بالإضاءة والتهوية ووسائل الراحة الكافية.				
.98	يتوفر في الغرف وسائل السلامة والحماية اللازمة.				
.99	تتوفر الخدمات اللازمة للمتدربين من دورات مياه صالحة وأماكن جلوس وغير ذلك.				
.100	تتوفر في مراكز التدريب الكراسي والطاولات والمكاتب اللازمة والخاصة بعملية التدريب.				
.101	يؤخذ بعين الاعتبار في العملية التدريبية (مواصفات المقاعد، شكل الجلوس، المسافات، اتصال النظر).				
.102	يتم توفير المعينات التدريبية بشكل كاف مثل: (أجهزة العرض، الأقلام، اللوحات...الخ).				
.103	المعدات والآلات المستخدمة في التدريب كافية لتحقق الأهداف المرجوة من التدريب.				
.104	التقنيات المستخدمة في التدريب تواكب التطور الحاصل في مجال العلوم التكنولوجية.				
.105	المعدات والأدوات المتوفرة للتدريب تتناسب مع عدد المتدربين.				
.106	يتم توفير المواد الخام اللازمة لعملية التدريب في الوقت المناسب وبالكميات المطلوبة.				
	بنود أخرى يمكن ذكرها:				

	المحور السابع: (معوقات برامج التنمية المهنية).			
	المعوقات التي تحد من تنفيذ برامج التنمية المهنية:			
.107	عدم مواكبة برامج التنمية المهنية للتطور التكنولوجي.			
.108	ضبابية أهداف الدورات التدريبية.			
.109	بعد مكان الدورة عن مكان إقامة المديرة.			
.110	ضيق الوقت.			
.111	عدم التجديد في موضوعات الدورات.			
.112	لا تلبي الاحتياجات التدريبية للمديرة.			
.113	اقتصار البرامج على الجانب النظري.			
.114	غياب الحوافز المادية.			
.115	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مديرة الروضة.			
.116	بُعد المسافة بين مقر عمل مديرة الروضة وبين مقر التدريب.			
.117	قصر فترة التطبيق العملي بعد انتهاء البرنامج النظري.			
.118	الإجراءات الروتينية الطويلة لعملية الترشيح.			
.119	نقص التجهيزات اللازمة للتدريب في برامج التنمية المهنية.			
.120	عدم احتساب كفاءة المديرة في مجال إدارة الروضة ضمن متطلبات الترقية.			
.121	ضعف قدرات مديرة الروضة في استخدام التقنيات الحديثة.			
.122	قلة مكافأة مديرة الروضة على جهودها البحثية.			
.123	قلة عقد ندوات ومؤتمرات بين الجامعات ومؤسسات رياض الأطفال.			
.124	كثرة اللجان والاجتماعات والأعباء الإضافية لدى مديرة الروضة.			
.125	عدم العناية باختيار المدربين المناسبين وإعدادهم.			
.126	عدم وجود مراكز متخصصة للتنمية المهنية على مستوى مؤسسات رياض الأطفال.			
.127	تدني ثقافة التنمية المهنية لدى مديرات الروضة.			
.128	عدم توفر خطة علمية للتنمية المهنية لمديرات الرياض على مستوى وزارة التربية ومديرياتها.			
.129	ضعف مخصصات برامج التنمية المهنية.			
.130	تدني ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية.			

.131	عدم وجود تنمية الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والمهارات من خلال التعلم الذاتي.			
.132	عدم توفر قيادة تربوية مهنية فاعلة قادرة على قيادة التغيير والتخطيط الاستراتيجي التطويري.			
.133	عدم توفر استراتيجيات متكاملة لإدارة المعرفة والمساهمة في تطوير اقتصاد المعرفة.			
.134	مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية.			
.135	عدم توفر الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية التي تمد الإدارة بالخبرات الحقيقية العالمية في مجال التعليم.			
.136	يكون الترشيح للدورات والبرامج التدريبية للمعلمين وفقاً لأسس موضوعية وليست شخصية.			
	معوقات أخرى يمكن ذكرها:			

الملحق رقم (4)

استبانة واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في صورتها النهائية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

الدكتور المحترم/الدكتورة المحترمة:..... تحية طيبة، وبعد:

بين أيديكم استبانة رأي تهدف التعرّف إلى الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، من خلال استقصاء آراء أفراد عينة الدراسة (مديري الروضة) حول عدد من المحاور التي يدرسها الباحث وهي: (أهداف برامج التنمية المهنية، تخطيط برامج التنمية المهنية، المدرب في برامج التنمية المهنية، محتوى برامج التنمية المهنية، أساليب برامج التنمية المهنية، البيئة التدريبية لبرامج التنمية المهنية، معوقات برامج التنمية المهنية).

وتنقسم الاستبانة إلى قسمين: أولهما يتناول المعلومات والبيانات العامة لأفراد عينة الدراسة، وثانيهما يتضمن (134) بنداً قُسّمت إلى سبعة محاور وأمام كل عبارة سلم خماسي للإجابات وفق الآتي: (درجة الموافقة مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). وفي نهاية القسم الثاني هناك سؤال مفتوح وتحت السؤال مكان مخصص للإجابة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، نضع أمام سيادتكم استبانة واقع التنمية المهنية، يرجى من سيادتكم قراءة هذه الاستبانة وإفادة الباحث بما ترونه مناسباً من حذف أو إضافات عليها حول:

- الصحة اللغوية لمفردات الاستبانة.
- الصحة العلمية لمفردات الاستبانة.
- دقة الاختيارات الموضوعة بعد كل سؤال.

أرجو التكرّم بقراءة كل عبارة قراءة متأنية، وتحديد إجابتك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبّر عن رأيك شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خدمة البحث العلمي مع فائق الشكر والامتنان.

الباحث:

وسام حسن

القسم الأول: معلومات عامة: يهدف هذا الجزء التعرّف إلى بعض المعلومات العامة وتحليلها إحصائياً فقط. الرجاء وضع (X) داخل المربع الذي يمثلك.

الاسم (اختيارياً):

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ معهد ☐

إجازة جامعية ☐ دبلوم فأكثر ☐

سنوات الخبرة: من 1– 5 سنوات ☐ من (6 – 10) سنة ☐

من (11 – 15) سنة ☐ 16 سنة فأكثر ☐

تابعية الروضة: حكومية ☐ خاصة ☐

عدد الدورات التدريبية: من 1– 3 دورات ☐ من (4– 7) دورات ☐

8 دورات فأكثر ☐

الدورات والبرامج التدريبية لمديري / مديرات الروضة:

هل حضرت برامج أو دورات تدريبية؟ نعم ☐ **لا** ☐

إذا كان الجواب بنعم: اذكر هذه البرامج والدورات التدريبية.

اسم البرنامج أو الدورة التدريبية	مقـرها	مدتـها	السنة

القسم الثاني: واقع التنمية المهنية لمديري/مديرات رياض الأطفال:

م	بنود الاستبانة	النسبة المئوية لدرجة الموافقة %				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	تهدف التنمية المهنية الحالية لمديري/مديرات الروضة إلى:					
.1	تطوير القدرات الإدارية للمديرين مما يمكن من خلالها النجاح في تحقيق مستويات راقية من الأداء.					
.2	تطوير الثقافة المهنية لمديري الروضة يتم من خلال التدريب على النظم التعليمية الحديثة.					
.3	أن يهتم المدير بمستوى المخرجات التعليمية في الروضة.					
.4	إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات.					
.5	تزويد المديرين بخبرات جديدة في مجال عملهم.					
.6	تحسين المعارف والمعلومات لديهم.					
.7	التكيّف مع المتغيرات والمستجدات العلمية.					
.8	إنجاز الأعمال بأكبر قدر من الكفاءة والفعالية.					
.9	تطوير أساليب العمل وفق الأسس العلمية الحديثة.					
.10	تطوير أداء المديرين في ضوء خبراتهم وتعزيز قيم المشاركة.					
.11	الارتقاء بمستوى الأداء وتجويد العمل وإتقانه.					
.12	تطوير قدرة مديري الرياض على التفكير الإبداعي في التعامل مع الأمور.					
.13	تصحيح الممارسات غير الفعَّالة لدى مديري رياض الأطفال.					
.14	تعرف المفهوم المعاصر لأساليب التنمية المهنية لمديري الرياض.					
.15	امتلاك مهارات استخدام التقنيات الحديثة.					
.16	تنمية مهارات الاتصال بين الإدارات والعاملين في الروضة.					

17.	تطوير مهارات التقويم لدى مديري رياض الأطفال.					
18.	تطوير مهارات التخطيط لدى مديري رياض الأطفال.					
19.	توجد خطط تدريبية سنوية لتحقيق التنمية المهنية لمديري الروضة.					
20.	تقوم الإدارة العليا بدراسة احتياجات التنمية المهنية لمديري الروضة دراسة منتظمة.					
21.	يوجد تخطيط للتعاون بين مؤسسات الرياض ودوائر التدريب في التخطيط لبرامج التنمية المهنية.					
22.	يتم الالتحاق ببرامج التنمية المهنية وفق خطط موضوعة لتلبية الاحتياجات المهنية.					
23.	يتم التخطيط لتحديد محتوى برامج التنمية المهنية على مستوى المؤسسة.					
24.	يتم اختيار المتدربين وفق معايير تقييم الأداء في مؤسسات رياض الأطفال.					
25.	تواكب خطط العملية التدريبية التطور في برامج التنمية المهنية.					
26.	يتم التخطيط لحصر الاحتياجات والمشكلات التي تستلزم علاجاً ببرامج التنمية المهنية.					
27.	يتم التخطيط لإشراك مديري الروضة في تحديد أهداف برامج التنمية المهنية.					
28.	يتم التخطيط لتحديد محتوى برامج التنمية المهنية تخطيطاً فردياً.					
29.	يطلع المدربون على مستجدات التقنيات والأدوات الحديثة في مجال عملهم.					
30.	يمتلك المدربون الخبرة الكافية في البحث العملي.					
31.	يمتلك المدربون المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.					
32.	يعتمد المدربون وسائل تعليمية متنوعة لتسهيل التطبيق العملي.					

.33	يتبع المدربون قواعد الصحة والسلامة المهنية في أثناء تواجد المتدربين في ورش التدريب.					
.34	يمتلك المدربون القدرة على تحفيز المتدربين وجذب اهتمامهم.					
.35	يمتلك المدربون القدرة على التواصل بطريقة فعَّالة.					
.36	ينظر المتدربون إلى مدربهم كمصدر للثقة والاحترام.					
.37	يمتاز نظام تقييم أداء المدربين بالعدالة والموضوعية.					
.38	تُستخدم نتائج تقييم الأداء في تحديد الاحتياجات التدريبية للمدربين.					
.39	يمتلك المدربون القدرة على تقديم المعلومات والأفكار بطريقة فعَّالة.					
.40	يتمتع المدربون بالكفاية المهنية الكافية.					
.41	يتمتع المدربون بالكفاية الإدارية الكافية.					
.42	يتمتع المدربون بالكفاية الشخصية الكافية.					
.43	يحرص المتدرب على التعاون مع المدرب لتحقيق أهداف برامج التنمية المهنية.					
.44	يحرص المدرب على أن يستفيد مديرو رياض الأطفال من خبرات بعضهم.					
.45	يعمل المدرب على خلق جو من الألفة داخل الدورة التدريبية.					
.46	تطوّر الممارسات المهنية لمدير الروضة في تقديم الخدمات (للزملاء، للروضة، للمجتمع، للمعلمات، ...وغيرها).					
.47	تطوّر الممارسات المهنية العلمية لمدير الروضة (بحث، نشر، ...وغيرهما).					
.48	تقدّم الأساليب العلمية لصنع القرارات واتخاذها.					
.49	تزويد المديرين بمهارات توجيه وإرشاد العاملين في أثناء العمل.					
.50	تزويد المديرين بمهارات مراقبة تنفيذ الأعمال ومتابعتها.					
.51	تزويد المديرين بأساليب تنمية العلاقات الإنسانية مع					

	الجميع.					
.52	تزويد المديرين بمهارات تنظيم الوقت وإدارته بفعالية.					
.53	تزويد المديرين بمهارات تقويم الأداء وفق معايير دقيقة وموضوعية.					
.54	تزويد المديرين بمهارات تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.					
.55	تزويد المديرين بمهارات العمل بروح الفريق.					
.56	تساعد المدير على الإلمام بطرائق التدريس الحديثة.					
.57	تُساعد المدير على الاستجابة الإيجابية للتوجهات الحديثة وتنفيذها.					
.58	تُساعد المدير على الإفادة من الدورات التدريبية في الحصول على النشرات والدوريات لآخر المستجدات التي تساعد على رفع مستوى الأداء.					
.59	تزويد المديرين بأساليب التحسين المستمر للأداء في مؤسسات رياض الأطفال.					
.60	تزويد المديرين بطرائق إعداد أدلة العمل في مؤسسات رياض الأطفال.					
.61	تزويد المديرين بالمداخل الإدارية الحديثة (إدارة الجودة الشاملة، وإدارة التغيير، وإدارة الشفافية، .... وغيرها).					
.62	تزويد المديرين بمهارات التنظيم الجيد والسياسات الناجحة في توزيع الأعباء.					
.63	يُعزز محتوى البرامج التدريبية مهارات زيادة الفعَّالية في إدارة الروضة (تحقيق الرضا الوظيفي، وتعزيز السلوك الإيجابي، والاتصال، والعلاقات الإنسانية ...وغيرها).					
.64	تزويد المديرين بأساليب التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات رياض الأطفال.					
.65	تزويد المديرين بأساليب استخدام التقنية في إدارة مؤسسات رياض الأطفال.					
.66	تزويد المديرين بأساليب تحديد الأهداف ووضع الخطط وآلية تنفيذها.					

.67	تزويد المديرين بمهارة تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف الموضوعة.					
.68	تزويد المديرين بأساليب توزيع المسؤوليات والأعمال.					
.69	تزويد المديرين بأساليب تفويض الصلاحيات.					
.70	تفعيل الشراكة الإستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية لتطوير الخدمات المقدمة في مؤسسات رياض الأطفال.					
.71	تنظيم أساليب جمع المعلومات حول جودة الأداء المؤسسي، وتحليلها.					
.72	تنظيم أساليب جمع المعلومات حول تقدُّم أداء الطفل، وتحليلها، وتفعيل النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين تعلمهم.					
.73	تخضع برامج التنمية المهنية للمراجعة والتطوير تطويراً دورياً.					
.74	تزويد المديرين بأساليب التواصل الإيجابي مع أولياء أمور الأطفال.					
.75	تتنوع الأنشطة المهنية لتناسب عمل مديري رياض الأطفال.					
.76	ترتبط الأنشطة المهنية بواقع العمل الإداري لمدير الروضة.					
	تنفذ التنمية المهنية الحالية لمديري الروضة مستخدمة الأساليب الآتية:					
.77	الاطلاع الواسع والتثقيف الذاتي في مجال رياض الأطفال والمجالات الأخرى.					
.78	المحادثات مع الزملاء والنقاشات العلمية.					
.79	التنمية المهنية من خلال المشاركة في اللجان المختلفة.					
.80	الأنشطة البحثية.					
.81	التدريب في موقع العمل.					
.82	التعليم المبرمج.					
.83	الندوات والمؤتمرات.					
.84	التعلُّم عن بعد.					

.85	التعلم من الأقران والزملاء.					
.86	تبادل الزيارات والرحلات العلمية.					
.87	القراءة الحرة للدوريات العلمية والكتب المرتبطة بمجال العمل.					
.88	الجلسات الإرشادية لحل المشكلات والقضايا في الروضة.					
.89	المحاضرات.					
.90	حلقات النقاش.					
.91	ورش العمل.					
.92	التنمية المهنية من خلال تطبيق بعض المبادئ الإدارية (التفويض، التمكين، ...وغيرهما).					
.93	اللقاءات المفتوحة مع الخبراء والقيادات العليا في المؤسسة التربوية.					
.94	يتوافق الأسلوب المستخدم في التدريب مع أهداف برامج التنمية المهنية.					
.95	يتلاءم الأسلوب التدريبي مع موضوع برامج التنمية المهنية ومحتواها.					
.96	ينوع المدربون طرائق تدريبهم حسب الظروف والأنشطة.					
.97	تركز برامج التنمية المهنية على المتدرب وتشركه على نحو نشط.					
.98	تراعي الأساليب المستخدمة في برامج التنمية المهنية الفروق الفردية للمتدربين.					
.99	تتوافر غرف للتدريب بمساحات مناسبة لعدد المتدربين.					
.100	تتوافر غرف مجهزة بالإضاءة والتهوية ووسائل الراحة الكافية.					
.101	يتوافر في الغرف وسائل السلامة والحماية اللازمة.					
.102	تتوافر الخدمات اللازمة للمتدربين من دورات مياه صالحة وأماكن جلوس وغير ذلك.					
.103	يتوافر في مراكز التدريب الأثاث اللازم والخاص بعملية التدريب.					

.104	يؤخذ بالحسبان في العملية التدريبية (مواصفات المقاعد، وشكل الجلوس، والمسافات، واتصال النظر).					
.105	تتوافير المعينات التدريبية على نحو كاف؛ مثل: (أجهزة العرض، الأقلام، اللوحات...وغيرها).					
.106	تتوافر التقنيات الكافية لتحقق الأهداف المرجوة من التدريب.					
.107	تواكب التقنيات المستخدمة في التدريب التطور الحاصل في مجال العلوم التقنية.					
.108	تتوافير المواد الخام اللازمة لعملية التدريب في الوقت المناسب وبالكميات المطلوبة.					
	المعوقات التي تحد من تنفيذ برامج التنمية المهنية:					
.109	ضعف مواكبة برامج التنمية المهنية للتطور التقاني.					
.110	ضبابية أهداف الدورات التدريبية.					
.111	بعد مكان الدورة عن مكان إقامة المدير.					
.112	ضعف التجديد في موضوعات الدورات.					
.113	ضعف تلبية الاحتياجات التدريبية لمدير الروضة.					
.114	اقتصار البرامج على الجانب النظري.					
.115	غياب الحوافز المادية لمدير الروضة كمكافأة على جهوده.					
.116	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير الروضة.					
.117	بُعد المسافة بين مقر عمل مدير الروضة ومقر التدريب.					
.118	قصر مدة التطبيق العملي بعد انتهاء محتوى البرنامج النظري.					
.119	الإجراءات الاعتيادية الطويلة لعملية الترشيح.					
.120	نقص التجهيزات اللازمة للتدريب في برامج التنمية المهنية.					
.121	ضعف احتساب كفاءة المدير في مجال إدارة الروضة ضمن متطلبات الترقية.					
.122	ضعف قدرات مدير الروضة على استخدام التقنيات الحديثة.					

.123	ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة بين الجامعات ومؤسسات رياض الأطفال.					
.124	كثرة اللجان والاجتماعات والأعباء الإضافية لدى مدير الروضة.					
.125	انخفاض العناية باختيار المدربين المناسبين وإعدادهم.					
.126	انخفاض عدد المراكز المتخصصة بالتنمية المهنية على مستوى مؤسسات رياض الأطفال في سورية.					
.127	يتم الترشيح للدورات والبرامج التدريبية للمعلمين وفق الأسس الشخصية وليست الموضوعية.					
.128	ضعف توافر خطة علمية للتنمية المهنية لمديرات الرياض على مستوى وزارة التربية ومديرياتها.					
.129	تدني ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية.					
.130	ضعف وجود تنمية تقوم على الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف والمهارات من خلال التعلم الذاتي.					
.131	ضعف توافر قيادة تربوية مهنية فاعلة قادرة على قيادة التغيير والتخطيط الإستراتيجي التطويري.					
.132	ضعف توفر إستراتيجيات متكاملة لإدارة المعرفة والإسهام في تطوير اقتصاد المعرفة.					
.133	مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية.					
.134	انخفاض الدعم المالي اللازم لتدعيم برامج التنمية المهنية التي تمد الإدارة بالخبرات العالمية في مجال التعليم.					

الملحق رقم (5)

استبانة التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

الدكتور المحترم/الدكتورة المحترمة:..... تحية طيبة، وبعد:

بين أيديكم استبانة رأي تهدف التعرّف إلى آلية تطوير برامج التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة الشاملة، من خلال استقصاء آراء أفراد عينة الدراسة (ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية) حول عدد من المحاور التي يدرسها الباحث وهي: (الإمكانيات الإدارية، الإمكانيات التّقنية، الإمكانيات المالية، الإمكانيات البشرية، التّغذية الرّاجعة، التّحسين المستمر).

وتنقسم الاستبانة إلى قسمين: أولهما يتناول المعلومات والبيانات العامة لأفراد عينة الدراسة، وثانيهما يتضمن (70) بنداً قُسّمت إلى ستة معايير وأمام كل بند سلم ثلاثي للإجابة وفق الآتي: (موافق جداً، موافق، غير موافق).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، نضع أمام سيادتكم استبانة تطوير واقع برامج التنمية المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، يرجى من سيادتكم قراءة هذه الاستبانة وإفادة الباحث بما ترونه مناسباً من حذف أو إضافات عليها حول:

- الصحة اللغوية لمفردات الاستبانة.
- الصحة العلمية لمفردات الاستبانة.
- دقة الاختيارات الموضوعة بعد كل سؤال.

أرجو التكرّم بقراءة كل عبارة قراءة متأنية، وتحديد إجابتك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبّر عن رأيك شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خدمة البحث العلمي مع فائق الشكر والامتنان.

الباحث:

وسام حسن

القسم الثاني:

استبانة التنمية المهنية لمديرات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة

تطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة		النسبة المئوية لدرجة الموافقة		
البنود		موافق جداً	موافق	غير موافق
معيار الجودة للإمكانيات الإدارية: أن تتوافر الإمكانيات والكوادر الإدارية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.				
أن تتوافر لدى وزارة التربية خطة إستراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال.	.1			
أن تتوافر لدى وزارة التربية إستراتيجية واضحة لعمليات التّطوير الإداري وتدريب مديري رياض الأطفال.	.2			
أن يتوافر لدى وزارة التربية دليل واضح عن سياسات الجودة في العملية التدريبية وأهدافها.	.3			
أن تسعى إدارة التدريب في وزارة التربية سعياً دائماً إلى تطوير العمليات التدريبية.	.4			
أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد والقدرة على بناء ثقافة رقابة الجودة (الضّبط الإحصائي للجودة).	.5			
أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على ربط معايير الجودة الشاملة بالإستراتيجية.	.6			
أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً أنّ التّميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من أهم أهدافها.	.7			
أن يتوافر اهتمام لدى إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس مستويات رضا المديرين في مؤسسات رياض الأطفال عن العملية التدريبية.	.8			
أن تضع إدارة التدريب في وزارة التربية عمليات تطوير التدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلم أولوياتها.	.9			
أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإزالة الحواجز أمام تطبيق معايير الجودة الشاملة.	.10			
أن تطبق إدارة التدريب في وزارة التربية المبادرات الجديدة التّي ثبت نجاحها في مؤسسات مشابهة في العملية التدريبية.	.11			
أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد للالتزام الفعّال بتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.	.12			

.13	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإيجاد تغيير ثقافي فعال لتقبل معايير الجودة الشاملة، ودعمها والمشاركة فيها من العاملين في مؤسسات رياض الأطفال.				
.14	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لإقناع العاملين في مؤسسات رياض الأطفال الذّين يقاومون تطبيق معايير الجودة الشاملة.				
.15	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاستخدام معايير الجودة الشاملة وتطبيقها.				
.16	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم التعاون، وإنشاء فرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب.				
.17	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لدعم أنشطة نشر معايير الجودة الشاملة (التّدريب، اختبار المشاريع، ومراجعة النتائج... وغيرها).				
.18	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على تحديد العمليات (الأنشطة) الأساسية التّي تختص بتدريب مديري رياض الأطفال، التّي يمكن تطبيق معايير الجودة الشاملة لتحسينها.				
.19	أن تمتلك إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على الاستعانة بخبراء خارجيين.				
.20	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتدريب مديري رياض الأطفال على برامج معايير الجودة الشاملة وأدواتها.				
.21	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لاتخاذ القرارات الناتجة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة.				
معيار الجودة للإمكانيات التقنية: أن تتوافر التّقنيات اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.					
.22	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتوفير مناخ إيجابي بين أعضاء فريق الجودة الشاملة.				
.23	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة قياس الأداء بعد العملية التدريبية.				
.24	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام لجمع المعلومات عن مديري رياض الأطفال والبرامج التدريبية المقدمة لهم.				
.25	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير المعلومات الأساسية.				
.26	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال.				
.27	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام معلومات				

	حديث.			
.28	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير برمجيات حديثة.			
.29	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية استخدام أدوات وتقنيات حديثة لاستخدامها في عملية التّدريب.			
.30	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية توفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.			
.31	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.			
.32	أن تتوافر لدى إدارة التدريب إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق الذي يطبق معايير الجودة الشاملة.			
.33	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة تقييم الأداء بعد العملية التدريبية.			
	معيار الجودة للإمكانيات المالية: أن تتوافر الإمكانيات المالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.			
.34	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية إمكانية لتوفير الدعم المالي.			
.35	أن يتوافر الدّعم المالي لعمليات التّدريب على المستويات المختلفة.			
.36	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم تحديث بياناته.			
.37	أن يتوافر الدّعم المالي لشراء برامج معايير الجودة الشاملة وتقنياتها.			
.38	أن يتوافر الدّعم المالي لتصميم برامج تدريبية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة.			
.39	أن يتوافر الدّعم المالي للاستعانة بخبراء خارجيين للمساعدة على تطوير عملية التّدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة.			
.40	أن يتوافر الدّعم المالي من أجل العمل الجماعي.			
.41	أن يتوافر الدّعم المالي لمنح حوافز مادية في حال وصول المتدربين إلى المستوى المطلوب (الأهداف المطلوبة في العملية التدريبية).			
.42	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح للقيام بالوظائف المتداخلة (الوظائف المتقاطعة) بين أعضاء الفريق المشرف على تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.			
.43	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام معلومات يتم ربطه مع حاجات مديري رياض الأطفال التدريبية.			
.44	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام للمعلومات يسمح بسهولة التقييم.			
.45	أن يتوافر الدّعم المالي لتوفير نظام يسهل عملية الاتصال بين المستويات			

	الإدارية المختلفة.				
معيار الجودة للإمكانيات البشرية: أن تتوافر الإمكانيات البشرية اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب.					
.46	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في نشاطات الجودة.				
.47	أن تتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية القدرة على إشراك المديرين في تخطيط برامج التدريب ودوراته.				
.48	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لربط التّرقيات والتّرفيعات المالية في الرّوضة ببرامج ضبط الجودة في العملية التدريبية.				
.49	أن تتوافر لدى إدارة التدريب الخبرة الكافية في المهارات العملية.				
.50	أن تتوافر لدى إدارة التدريب المؤهلات المهنية الكافية لإدارة المواقف التدريبية المختلفة من تخطيط، وتنظيم، وإشراف، وتنفيذ، وتقييم، واتخاذ القرارات.				
.51	أن تتوافر لدى إدارة التدريب القدرة على تقديم المعلومات بطريقة جديدة.				
معيار الجودة في التغذية الراجعة: أن تعتمد إدارة التدريب على أساليب متعددة لتقديم التّغذية الرّاجعة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التدريبية.					
.52	أن تقوم إدارة التدريب في وزارة التربية بقياس أداء العاملين جميعم في مؤسسات رياض الأطفال.				
.53	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية مؤشرات محددة لقياس الأداء وتقييمه بعد العملية التدريبية وفق المعايير الموضوعة من وزارة التّربية.				
.54	أن تعتمد إدارة التدريب في وزارة التربية بطاقة الملاحظة لقياس مستويات الأداء ومراقبتها.				
.55	أن تسام أساليب القياس المعتمدة في إدارة التدريب بتحسين الأداء الكلي.				
.56	أن تعتمد إدارة التدريب أساليب متعددة في الحصول على المعلومات التّي تساعدها على تحسين مستوى جودة خدماتها.				
.57	أن يتوافر لدى إدارة التدريب في وزارة التربية الاستعداد لتلقي التّغذية الرّاجعة من أعضاء الفرق المدربين.				
معيار الجودة في التحسين المستمر: أن يكون الهدف الدائم للمؤسسات التدريبية هو التحسين المستمر لأداء مديري رياض الأطفال، وتجويد أدائهم.					
.58	أن تنظر إدارة التدريب إلى التّحسين المستمر في العمل التدريبي على أنه جزء من متطلبات الجودة.				
.59	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تحسين خدماتها.				
.60	أن تعتمد إدارة التدريب برامج ضبط الجودة لغرض تطوير المعرفة.				
.61	أن تحرص إدارة التدريب على معرفة اقتراحات المديرين للإفادة منها في تحسين				

	جودة خدمات العملية التدريبية.			
.62	أن تحرص إدارة التدريب على تدريب المديرين على تشكيل فرق عمل لعملية التّحسين المستمر.			
.63	أن تقوم إدارة التدريب بالإجراءات اللازمة للتأكد من أنَّ خطط تحسين الجودة يتم تنفيذها من المديرين.			
.64	أن تعمل إدارة التدريب على التّحسين المستمر لغرض تخفيض الانحرافات والأخطاء التّي تحدث في العملية التدريبية.			
.65	أن تعتمد إدارة التدريبي برامج ضبط الجودة لغرض الدقة في اكتشاف أخطاء العملية التدريبية ونقاط ضعفها.			
.66	أن تقوم إدارة التدريب بتنفيذ البرامج التّدريبية استناداً إلى أسس ومعايير واضحة.			
.67	أن يتوافر لدى إدارة التدريب نظام الاتصال المباشر بمدربي برامج الجودة.			
.68	أن تحافظ إدارة التدريب على التّنمية المهنية المستمرة.			
.69	أن تحرص إدارة التدريب على متابعة التّطورات الحاصلة في مجال رياض الأطفال، وتستند إليها في أثناء أداء عملها.			
.70	أن تتبنى إدارة التدريب في وزارة التربية الجودة والتّحسين المستمر في مهامها.			

الملحق (6)

بطاقة المقابلة لمديري رياض الأطفال والمختصين في الطفولة المبكرة

1- ما السلبيات والمعوقات التي تشعر أنها تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- ما المقترحات التي تراها ضرورية لتطوير برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Abstract in English

A Suggested Model for Improving the Reality of Professional Development of Headmasters of the Kindergarten in Syrian Arab Republic in Light of Total Quality Approach & American & British Experiences

Summary in English

Objectives of the Research:

This research aims at achieving the following points:

1. Identifying the reality of professional development for managers of kindergartens in the Syrian Arab Republic.

2. Identifying the reality of professional development for managers of kindergartens in the United States of America.

3. Identifying the reality of the professional development of managers in British kindergartens.

4. Identifying the negatives and the obstacles that hinder the achievement of the goals of professional development programs for managers of kindergartens.

5. Identifying suggestions and solutions which are necessary for the development of professional development programs for managers of kindergartens in the light of total quality management.

6. Developing a suggestion model for professional development model with kindergarten managers in the Syrian Arab Republic in light of the overall quality of American, British and experiences approach.

The descriptive analytical method (Comparative) is used. It is important in monitoring the phenomenon of research as it is in reality. It also provides an accurate description for it through qualitative expression that describes the phenomenon and illustrates its characteristics, or through quantitative expression which gives the digital description that illustrates the amount or the size of the phenomenon

To achieve the objectives of the research, and to answer its questions the researcher adopted the following tools:

1. Interview card with a number of training and professional development experts and a number of kindergartens managers. It includes only two questions

2. A questionnaire which is designed to diagnose the reality of professional development addressed to kindergarten managers, It includs the following

domains: (goals of professional development and planning programs, trainer qualifications in professional development programs, the content of professional development programs, methods of professional development programs, training environment for the programs of professional development, obstacles of Professional Development Programs). The number of its items are (134).

3. A questionnaire which is designed to develop the reality of professional development at the kindergarten managers in the Syrian Arab Republic in light of the Total Quality Approach from educational experts' points of view – and according to Dlvai Method . It included the following criteria: (administrative capabilities, technical capabilities, financial resources, human potential, feedback, continuous improvement). The number of its items are (70).

The Research Sample

The research sample is consisted of :

(A) The sample of the interview tool:

1. Agroup of training and professional development experts in the Ministry of Education. (14) experts were chosen.
2. a group of managers of kindergartens. They were (16) which are chosen from kindergarten institutions.

(B) The sample of the questionnaire:

1. A group of training and professional development experts in the College of Education, and the Delphi method was applied on (24) experts in the Faculty of Education at Damascus University.
2. The sample was after returning to school map of the governorates of (Damascus, Aleppo, Tartous, Hama ang Qunetirea). These governorates were divided into into four geographic regions. Then a number of kindergartens was chosen randomly, so that the questionnaire could be applied on each director or director of a kindergarten in every area . So, we can say that the sample was chosen in a stratified way according to the (geographical) region. It is also chosen randomly (manager or director of kindergarten). Asample of (44.98%) was pulled from the original population of (354) (manager or director of kindergarten).
3. The Sample of Delphi Method: It was 24 experts from the College of Education at the University of Damascus.

The research showed after the application of the questionnaire of the the reality of professional development programs for managers of kindergarten the following results:

- The domains of the questionnaireof the reality of professional development for managers of kindergartens was in the the mid-level according to the answers to the research sample of managers except the sixth domain:

(Obstcles of professional development programs), it was located within a high level, because the total mean score for the answers of the research sample of managers was (3.32), and with a percentage of (66.4%). So, it was the highest important according to perspectives of the research sample. The domain of the obstaclesof professional development programs came in first place with an average of (3.82), and a percentage of (76.4%). The domain of "The trainer qualifications in professional development programs" was ranked secondly in an average (3.30) and a percentage of (66%). The conten of the professional development programs was in the third place with an average (3.24) and the percentage of (64.8%). Then, methods of professional development programs came in the fourth level with an average (3.20) and the percentage of (64%). The environment of training for professional development programs wasin the fifth level with an average (3.14) and a percentage of (62.8%). Finally, the objectives and the planning for professional development programs came in the sixth place with an average (3.13) and the percentage of (62.6%).

- Thre is no statistically significant difference between the mean score of the research sample on the questionnaire of the reality of the professional development of managers kindergarten according to the variable of the kindergarten.
- Thre is a statistically significant difference between the mean score of the research sample on the questionnaire of the reality of the professional development of managers kindergarten according to the variable of Qualification for the benefit of those who have (diploma and above).

- Thre is a statistically significant difference between the mean score of the research sample on the questionnaire of the reality of the professional development of managers kindergarten according to the variable of number of training courses for the benefit of those who have made a number of training courses (8 courses and above).

- Thre is a statistically significant difference between the mean score of the research sample on the questionnaire of the reality of the professional development of managers kindergarten according to the variable of the number of years of experience in favor of those who have years of experience (from 11-15 years).

- Thre is no statistically significant difference between the mean score of the research sample on the questionnaire of the reality of the professional development of managers kindergarten according to the variable of governorate.

- **According to the Delphi method the results of the research were as follows:**

- The Ministry of Education Should have a clear strategy for training the kindergarten managers.
- The management of training in the Ministry of Education should always assert on providing services for those who work in kindergartens institutions and make their training on the prorities of its objectives.
- The management of training in the Ministry of Education should implement new initiatives that have proven their success in similar institutions in the the process of training.
- The management of training in the Ministry of Education should be provided with a system for collecting information on kindergarten managers and the training programs provided to them.