# دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة

# The Role of Feedback for The Professional Development of Early Childhood Teachers in Jeddah

أ.صفيه حسن ناجي
**Safia Hassan Naji**
ماجستير القيادة التربوية في الطفولة المبكرة
جامعة الملك عبد العزيز
ssulimannaji@stu.kau.edu.sa

أ.د/ نهله محمود قهوجي
**Prof. Nahla Mahmoud Gahwaji**
أستاذ دراسات الطفولة
جامعة الملك عبد العزيز
ngahwaji@kau.edu.sa

**DOI:10.21608/AATM.2024.254605.1041**

تاريخ الاستلام:١١/١٢/٢٠٢٣م تاريخ القبول: ٢٥/٢/٢٠٢٤م

# دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة من وجهة نظرهن، مع الكشف عن وجود اختلافات في استجابات أفراد الدراسة تعزى للمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، وقطاع التعليم)، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال استبانة من إعداد الباحثتين، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٢٥٤) معلمة لمرحلة الطفولة المبكرة من المجتمع البالغ (١٤٠٩) معلمة بمدينة جدة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤هـ ، وأظهرت النتائج إلى أن دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى للمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، وقطاع التعليم)، بناء على النتائج أوصت الدراسة بتفعيل مصادر متنوعة في تقديم التغذية الراجعة للمعلمات، الاهتمام بوضع خطط وتقديم دورات تدريبية تلبي الاحتياجات المهنية للمعلمات من قبل المديرة والمشرفة التربوية، ونشر ثقافة التقويم الذاتي.

**الكلمات المفتاحية:** التغذية الراجعة – معلمة الطفولة المبكرة – التطوير المهني – تقويم الأداء.

## Abstract

The study aimed to identify the role of feedback in the professional development of early childhood teachers in Jeddah from their perspectives, and to reveal the presence of statistically significant differences in the responses to the study sample due to the variables (specialization, years of experience, education sector) where the descriptive analytical approach was used to achieve the objectives of the study. The study tool consisted of a questionnaire that was applied to a sample of (254) early childhood teachers from population of (1409) in Jeddah at the second semester in 1444 AH. The results of the study revealed that the role of feedback in the professional development of early childhood teachers was generally moderate, with no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0,05$) among the average scores of early childhood teachers responses due to the variables (specialization, years of experience, education sector). Based on the results, the study recommended diversification in activating the teachers' feedback sources, concern to put plans and training programs in accordance to the teachers' professional development needs by director and educational supervisor and spreading the culture of self-evaluation.

**Key words:** Feedback - Early childhood Teacher - professional development – Performance Evaluation**.**

## مقدمة

تسعى دول العالم إلى الاستثمار في تعليم مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأهميتها البالغة في تشكيل شخصية الطفل من جميع الجوانب العقلية، الجسمية، الاجتماعية، والعاطفية، وذلك من خلال إكسابه العديد من المهارات والمعارف والاتجاهات التي تدعم نموه في ظروف طبيعية ومحفزة، الأمر الذي يقود إلى إعداد جيل سوي مواكب للتطورات ومساهم في نهضة المجتمع.

ومن هنا بات الاهتمام بإعداد معلمة مرحلة الطفولة المبكرة وتطويرها باستمرار، إذ أنها تقوم بالعديد من الأدوار والمهام في آن واحد لتلبية احتياجات الطفل ورعايته بما يتناسب مع خصائصه النمائية وتحقيق الأهداف التعليمية له (هميسة، ٢٠١٧). فمهما بلغ المنهج من كمال لن يكون ذا فائدة مالم تكن المعلمة قادرة على تنفيذه بكفاءة، مما يتطلب متابعة أدائها والعمل على مساندتها باستمرار (أبو قيزان وخليفة، ٢٠١٩).

وعليه أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة ضمن تعزيز جودة التعليم في رؤية ٢٠٣٠، ومن ذلك إعداد معلمات الطفولة المبكرة وتطويرهن مهنيًا بما يتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين (الثميري، ٢٠٢١)، وعلى سبيل المثال أطلقت وزارة التعليم مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات مرحلة الطفولة المبكرة عام ٢٠٢٠ تلبية لاحتياجاتهن المهنية من خلال بناء وإعداد برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى أدائهن (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٠).

كما أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) معايير معلمي رياض الأطفال والتي تعد مرجعًا لما يجب على المعلمة معرفته وتطبيقه للقيام بمهامها ومسؤولياتها بكفاءة، إذ تركز هذه المعايير على المهمات الأدائية المتوقعة منها، كما تتضمن معارف ومهارات واتجاهات تزود المعلمات والمجتمع والمؤسسات بأسس وأدوار واضحة للتعليم. فضلًا عن كونها الأساس لإعداد تقارير الأداء وبناء الاختبارات المهنية وبرامج تطوير الأداء المهني لرفع جودة أداء المعلمات ومتابعة مستوى تقدمهن وتقديم الدعم اللازم لهن (الزهراني، ٢٠١٩).

فالتطوير المهني للمعلمات أثناء الخدمة باستمرار حاجة ملحة لمواكبة مستجدات التعليم وتحسين جودة العملية التربوية والتعليمية (الدويلة، ٢٠١٩). فقد أشارت عدة دراسات إلى أنه يوجد قصور ملحوظ في أداء معلمات الطفولة المبكرة، منها دراسة محمد (٢٠١٦) والتي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى أداء معلمات رياض الأطفال حديثات التخرج لتنفيذ المنهج المطور، وأوصت بضرورة إجراء تقويم مستمر لمعلمات رياض الأطفال حديثات التخرج مع وضع آلية واضحة للاستفادة من نتائج التقويم في تطوير أدائهن. كما توصلت دراسة أحمد

(٢٠١٨) إلى أن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية ضعيف وبحاجة إلى تدريب في جميع الكفايات.

والحال أن المعلمة سواء كانت جديدة أو من ذوي الخبرة فعليها القيام بالمسؤوليات والمهام نفسها، لذا فالمعلمة الجديدة بحاجة إلى تقويم مستمر لمعرفة نواحي القوة والضعف في أدائها ومساعدتها على تحسينه وحل المشكلات التي قد تواجهها، والمعلمة الخبيرة أيضًا بحاجة إلى تقويم مستمر لما قد يواجهها من صعوبات في ظل التغييرات المستمرة، والمعلمة المميزة كذلك بحاجة إلى من يتعرف على كفاءتها ومهاراتها والاستفادة منها وتحفيزها (الحريري، ٢٠١٢).

فتقويم أداء المعلمة عملية ضرورية من أجل متابعة جودة العملية التعليمية ومدى تحملها لمسؤولياتها وما تحتاجه لتطوير أدائها، بغض النظر عن كونه من العمليات الحساسة التي لا تضمن تحقيق نتائج إيجابية فقط دون نتائج سلبية محتملة (هارون، ٢٠١٣). إذ يعد أهم هدف في تقويم الأداء هو تقديم تغذية راجعة للمعلمة تساعدها على تحسين وتطوير أدائها، بهدف تحسين جودة العملية التعليمية ككل (عبد العظيم وعبد الفتاح، ٢٠١٧).

وتعد التغذية الراجعة وسيلة توفر للمعلمة معلومات تمكنها من تحديد مستوى أدائها وجوانب القوة والقصور فيه، وتحفيزها من خلال تقدير جهودها ومساعدتها على تحسين وتطوير أدائها والارتقاء به (رشيد، ٢٠٠٩). إلا أنه كثيرًا ما يتم تأجيل أو عدم تقديم تغذية راجعة للمعلمة مما يؤدي إلى قلة الاستفادة من نتائج تقويم الأداء في التحسين (ماكدونالد، ٢٠١٢).

وفي ضوء ما سبق عرضه وانطلاقًا من أهمية التطوير المهني لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على دور التغذية الراجعة في التطوير المهني للمعلمات.

## مشكلة الدراسة

تظهر جهود وزارة التعليم من خلال مبادرات ومشاريع عديدة موجهة لمرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك لتحقيق الهدف الاستراتيجي الذي نص على "ضمان التعليم الجيد المنصف، والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، وبالأخص العمل على تعزيز وتطوير معلمات هذه المرحلة (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

إلا أن عدة دراسات أشارت إلى وجود قصور ملحوظ في أداء معلمات هذه المرحلة وحاجتهن إلى تدريب في الكفايات المهنية (عبد العاطي، ٢٠٢٢؛ أحمد، ٢٠١٨). وبالنظر إلى واقع برامج التطوير المهني، نجد أن الدورات التدريبية المقدمة لا تلبي احتياجات المعلمات

المهنية؛ وقد يعود ذلك لعدم تحديد احتياجاتهن المهنية بصورة دقيقة من قِبل مديرة المدرسة أو المشرفة التربوية (الحمد، ٢٠٢٠)، أيضًا أوصت الداود (٢٠١٨) بالاهتمام أكثر بالتطوير المهني للمعلمات أثناء الخدمة، كما أشارت كثيري ومدني (٢٠٢٠) إلى العديد من الاحتياجات التدريبية للمعلمات بناءً على معايير الرخصة المهنية لضمان جودة أداء المعلمات.

ومن خبرة إحدى الباحثتين من خلال عملها كمعلمة رياض أطفال لاحظت قصور في تقديم تغذية راجعة بعد تقييم الأداء، مما قد يؤثر على اقتراح دورات تدريبية تلبي الاحتياجات المهنية وتراعي الفروق الفردية لدى المعلمات، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة (محمد، ٢٠١٦) بضرورة وضع آلية واضحة للاستفادة من نتائج تقويم أداء المعلمات في تطوير أدائهن. كما يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت دور تقديم تغذية راجعة للمعلمات في ضوء تقويم أدائهن في التطوير المهني –على حد علم الباحثتين–.

لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة؛ للوصول إلى توصيات ومقترحات تسهم في رفع جودة التغذية الراجعة المقدمة لتحقيق التطوير المهني للمعلمات ورفع جودة العملية التعليمية، وعليه تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

**ما دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة؟**

## أهداف الدراسة

- الكشف عن دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة من وجهة نظرهن.
- الكشف عن الفروق بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لهن تعزى للمتغيرات (التخصص – عدد سنوات الخبرة – وقطاع التعليم).

## أهمية الدراسة

من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في:

- تقديم التغذية الراجعة ووضع خطط تطوير مهني للمعلمات وفق احتياجاتهن من قبل المديرة أو المشرفة التربوية.
- تفعيل مصادر متنوعة لتقديم التغذية الراجعة للمعلمات وتوجيههن نحوها لتحقيق أقصى فائدة تحقق التطوير المهني لهن.

- لفت نظر المسؤولين نحو مصادر التغذية الراجعة الفعالة للمعلمات لتصميم برامج ودورات تدريبية حولها.
- إثراء المكتبات العلمية وفتح المجال للباحثين لمزيد من الأبحاث المتعلقة بموضوع التطوير المهني للمعلمات وبالأخص في مرحلة الطفولة المبكرة.

## حدود الدراسة

**الحدود الموضوعية:** دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة.

**الحدود البشرية:** معلمات الطفولة المبكرة مسار رياض الأطفال (٣-٦) سنوات.

**الحدود المكانية:** الروضات الحكومية والأهلية التابعة لنظام وزارة التعليم بمدينة جدة.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤هـ.

## مصطلحات الدراسة

**معلمة الطفولة المبكرة (Early childhood teacher) اصطلاحًا:** معلمة ذات مؤهل جامعي في تخصص الطفولة المبكرة أو ما يعادلها، تقوم بالعديد من الواجبات لرعاية وتعليم الأطفال بعمر (٣-٦) سنوات، من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة للأطفال لدعم جميع جوانب نموهم وتعزيز مهاراتهم وقدراتهم التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

**التغذية الراجعة (Feedback) اصطلاحًا:** تزويد المعلمة بنتيجة أدائها ومناقشتها حول إيجابياته وسلبياته بهدف مساعدتها على تحسين جوانب القصور وتدعيم جوانب القوة (الدوسري والديحان، ٢٠١٩).

**التغذية الراجعة (إجرائيًا):** تزويد المعلمة بمستوى أدائها مع تحديد جوانب القوة والقصور فيه من خلال مصادر متعددة لمساعدتها في تحديد ما تحتاج إليه لتطوير ذاتها وتجويد أدائها.

**التطوير المهني (Professional development) اصطلاحًا:** عملية تعلم مهني مستمرة تراجع من خلالها المعلمة أدائها وممارساتها وتعمل على تحسينها وتطويرها (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٩/٢٠٢٠)

## الإطار النظري

### أولًا: معلمة الطفولة المبكرة وأدوارها

تعد معلمة الطفولة المبكرة معلمة مؤهلة لرعاية وتربية الأطفال وتعليمهم ودعم احتياجاتهم ونموهم من خلال تقديم أنشطة مختلفة مناسبة لهم. وتعرف كذلك بأنها معلمة مؤهلة تقوم بتعليم الأطفال من عمر ٣ – ٦ سنوات، وتتحلى بخصائص وسمات شخصية ومهنية للتعامل مع عدد كبير مع الأطفال بطباع ومهارات مختلفة (دويدرا، ٢٠١٧).

وينبغي أن تتحلى معلمة الطفولة المبكرة بسمات أخلاقية وشخصية ومهنية، وتتمثل السمات الأخلاقية في الاحترام، الإخلاص، الصدق، والعدالة وغير ذلك، أما السمات الشخصية فهي ما تتميز به شخصية المعلمة كحسن المظهر، الالتزام، الإبداع، الثقة وتحمل المسؤولية، وأخيرًا السمات المهنية والتي تتعلق بعملها، كحب المهنة، الثقافة العلمية، الإدارة الصفية، التخطيط والتقويم (الزهراني وآخرون، ٢٠٢١).

وبالنظر إلى أدوار معلمة الطفولة المبكرة فإنه يتجلى أهم دور لها في كونها بديلة للأم؛ إذ تساهم في تربية ورعاية الطفل وتوفير ما يدعم جميع جوانب نموه الجسدية والعقلية والعاطفية والاجتماعية، كذلك دورها كمعلمة يتطلب منها الإلمام باستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لتعليم الطفل تبعًا لخصائصه النمائية، إضافة إلى دورها كممثلة لقيم المجتمع، وموجهة نفسية وتربوية للطفل ومسؤولة عن إدارة الصف والمحافظة على نظامه، إلى جانب دورها كمتعلمة في ذات الوقت تتابع المستجدات في التعليم لتجدد من ثقافتها وتطور من أدائها (عبدالعظيم ومحمود، ٢٠١٥).

وأضافت سالم وآخرون (٢٠٢١) أدوار معلمة الطفولة المبكرة في ضوء متطلبات الطفولة المستقبلية لمواجهة التحولات والتحديات الحديثة منها تعليم الأطفال كيفية الحصول على المعلومات بدلًا من تلقينها، اتقان المهارات التكنولوجية والاستفادة منها وإثراء وتجديد عملية التعلم، إعداد بيئة تعليمية إبداعية بالاستفادة من نتائج البحث العلمي ومجال الفنون المختلفة، وكذلك إتاحة فرص تعليمية للأطفال عن طريق التعلم الذاتي بالاستقصاء.

وخلاصة ما سبق فإن معلمة الطفولة المبكرة تقوم بتربية وتعليم مرحلة عمرية تؤثر على باقي المراحل اللاحقة، الأمر الذي يتطلب إلمامها بالعديد من المعارف والمهارات للقيام بعملها على أكمل وجه، وكذلك حاجتها للتعلم والتطوير المهني المستمر لكل ما يستجد في تعليم هذه المرحلة.

## التطوير المهني لمعلمة الطفولة المبكرة

يعد التطوير المهني لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة عامل رئيسي في تعزيز وتحسين جودة الرعاية والتعليم في هذه المرحلة، ويعرف التطوير المهني بأنه جميع خبرات التعلم والأنشطة المخططة التي تهدف إلى مراجعة وتجديد أداء المعلمة باكتساب معارف ومهارات مفيدة متصلة بمهامها مع الأطفال (Gidari&kakana, 2022). ويعرفه العامري (٢٠١٨) بأنه إحداث تغييرات معرفية ومهارية تنعكس على الأداء لتحقيق الجودة في مخرجات العملية التعليمية.

كما أشار (Gidari & kakana, 2022) إلى أهمية تنظيم برامج تطوير مهني لمواكبة الأساليب والاستراتيجيات الحديثة والتي تفيد في تدعيم جوانب القوة لدى المعلمات ومتابعة المستجدات، مع الأخذ بالاعتبار لجوانب القصور وتحديد الاحتياجات التدريبية لبعض المعلمات لتحسين أدائهن ومعالجة القصور فيه، ويؤيد (Bicaj & Buza, 2020) أن التطوير المهني المستمر للمعلمات يزيد من تقديرهن لذواتهن بجانب تحسين أدائهن، كما أن خطط التطوير المهني الفردية بناءً على الاحتياجات التدريبية تؤثر إيجابيًا على جودة التعليم.

ويستند إعداد برامج التطوير المهني للمعلمات على معايير مهنية تحدد المعرفة والمهارات التي يجب على المعلمة اكتسابها وأدائها، وتنمية قدراتها، وذلك لتوفير برامج عالية الجودة لتدريب المعلمات (Elliott, 2015)، وفي هذا الصدد أصدرت هيئة تقويم التدريب والتعليم (٢٠٢٠) معايير معلمي رياض الأطفال، حيث تركز هذه المعايير على المهمات الأدائية المتوقعة من المعلمة، كما تحدد ما يجب على المعلمة معرفته وتطبيقه للقيام بمهامها ومسؤولياتها بكفاءة، وتتضمن معارف ومهارات واتجاهات تزود المعلمات والمجتمع والمؤسسات بأسس وأدوار واضحة للتعليم، فضلًا عن كونها الأساس لإعداد تقارير الأداء وبناء الاختبارات المهنية للمعلمات.

**ويحدث التطوير المهني للمعلمات أثناء الخدمة بالعديد من الوسائل والأساليب، من أبرزها ما يلي:**

- عقد الدورات التدريبية النظرية والعملية لتزويدها بالمعارف المستجدة وتنمية المهارات المختلفة والاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التعليم.
- التعلم المهني الذاتي للمعلمة للارتقاء بأدائها من خلال متابعتها للمستجدات في مجالها والسعي إلى التعلم المستمر بنفسها باستمرار.
- الإشراف التربوي والذي يهدف بشكل أساسي إلى تحسين أدائها وتلبية احتياجاتها وتوجيهها ومساعدتها على حل المشكلات التي تواجهها (الصوفي، ٢٠٢١).
- مجتمعات التعلم المهنية كأسلوب حديث وفعال للتطوير المهني للمعلمات، من خلال تعلم جماعي لتبادل الخبرات فيما بينهم واكتساب الممارسات الفعالة لتحسين التعليم ومواجهة تحدياته (العنزي والمطيري، ٢٠٢٢).
- تقويم الأداء للمعلمات، إذ يعد وسيلة فعالة لمعرفة مستوى أداء المعلمات وبناءً عليه تقديم تغذية راجعة فعالة تحفز المعلمات على تطوير أدائهن بناء على احتياجاتهن المهنية (الجنابي، ٢٠١٩).

واستنادًا لما سبق يمكن القول بأن التطوير المهني المستمر للمعلمة حاجة ملحة لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة عالية، وعليه ينبغي متابعة وتقويم أداء المعلمات باستمرار، لتقديم برامج تطويرية تلبي احتياجاتهن المهنية. ولأغراض الدراسة الحالية سيتم الاقتصار على تناول التغذية الراجعة فقط.

**ثانيًا: التغذية الراجعة**

تمثل التغذية الراجعة مرحلة جوهرية في عملية تقويم الأداء، إذ تعد خطوة أولية لمساعدة المعلمات على تطوير أدائهن مهنيًا، فخلالها يتم مناقشة المعلمة حول مستوى أدائها وتعزيز نقاط القوة وإظهار القصور فيه، ولذلك فإن التغذية الراجعة الصحيحة تعمل على زيادة دافعية المعلمة ومساعدتها على تحسين أدائها (القواسمة، ٢٠١٤). وتعرف التغذية الراجعة بأنها تقديم معلومات عن الأداء الحالي لتعزيز الأداء الجيد وتدعيمه، وتصحيح جوانب القصور في الأداء وتحسينه (الشهري، ٢٠٢٢).

وأشار أميري والعنزي (٢٠١٩) إن تزويد المعلمات بنتائج تقويم الأداء يضيف لهن فهم أكبر حول مستوى أدائهن بهدف الاسترشاد به في تطوير أدائهن وتحسينه. ويؤيد الحروب (٢٠١٩) أن إطلاع المعلمة على نتيجة تقويمها مهم كي تعمل على تحسين وتطوير أدائها. وتقدم التغذية الراجعة عدة وظائف للمعلمة، منها إعلامية وتعني توضيح ومناقشة نتائج تقييم الأداء، أو تعزيزية تتمثل في تعزيز الأداء المتميز ودعمه، أو تقويمية تصحيحية تهتم بتحسين الأداء وتطويره (الدوسري والديحان، ٢٠١٩).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تقديم تغذية راجعة للمعلمات من خلال عدة مصادر لتحقيق الموضوعية والدقة وتقديم نتائج صحيحة لتقديم تغذية راجعة وتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة (الرحيلي والقرشي، ٢٠١٩). ويطلق على الحصول على معلومات لأداء المعلمة من عدة مصادر كالمديرة، والمشرفة، والأقران، وكذلك المتعلمين بمفهوم التغذية الراجعة بطريقة ٣٦٠ (ماكدونالد، ٢٠١٢). إذ أن تقديم تغذية راجعة من عدة مصادر مفيد من جانب تحقيق أكبر قدر من الموضوعية في تقويم الأداء، ومن جانب أخر في تقديم وجهات نظر متعددة ومختلفة تساعد في فهم الأداء وتحسينه (أبو النصر، ٢٠٢٢).

ومن مصادر التغذية الراجعة لمعلمات الطفولة المبكرة المديرة، المشرفة التربوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، والممارسات التأملية، وسيتم التطرق لكل منها بإيجاز:

**المديرة**

إذ تعد المديرة الأساس في تهيئة الظروف الملائمة وتنظيم الجهود البشرية في المؤسسة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية، ولا سيما أنها المسؤولة الأولى عن تطوير أداء المعلمات (وزارة التعليم، ٢٠١٨). وتعد الملاحظة من أكثر الأدوات استخدامًا من قبل المديرة، ولا يُستغنى عنها في تقويم الأداء لما تقدمه للقائمة بعملية التقويم من معلومات بإعطاء تحليل دقيق لأداء المعلمة خلال القيام بأدوارها المختلفة بشكل مباشر وتقديم تغذية راجعة مناسبة سعيًا لتحسين وتطوير أدائها (زيدان، ٢٠١٨). كذلك تستخدم ملف الإنجاز المهني للمعلمة كأداة تبرز مجهودها ومهاراتها، والتي قد لا تظهر من خلال الملاحظة الصفية، ومن خلاله تناقش المعلمة حول أعمالها لتقديم تغذية راجعة لها (الشهراني وآخرون، ٢٠١٨؛ الهنيامي، ٢٠١٨).

في دراسة Kraft & Gilmour (2016) والتي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر مديري المدارس وتجاربهم في عملية تقويم الأداء لتطوير أداء المعلمين، من خلال إجراء مقابلات مع عينة عشوائية طبقية تكونت من ٢٤ مديرًا في منطقة حضرية قامت بإجراء إصلاحات كبيرة في نظام تقويم المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن إصلاحات التقييم وفرت إطارًا مشتركًا ساعد في تسهيل ملاحظات المدراء، ومع ذلك تعدد مسؤوليات المدراء بالإضافة إلى مسؤولية تقويم الأداء المسندة إليهم بشكل أساسي أثر بشكل سلبي على جودة التغذية الراجعة التي يتم تقديمها للمعلمين، وأوصت الدراسة بناءً على النتائج بتقليل الأعباء على المدراء وتوفير تدريب مناسب لهم، بالإضافة إلى تطوير أنظمة تقويم الأقران لفاعليتها في تقديم تغذية راجعة مناسبة لبعضهم البعض.

وقد سعت دراسة Karabatak & Sengur (2020) إلى تقصي أراء المعلمين والمعلمات حول لائحة تقويم أداء المعلم في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج النوعي كدراسة حالة لأحد محافظات تركيا، تم اختيار عينة قصدية من ٥٥ معلمًا ومعلمة في مدراس مختلفة وإجراء مقابلة منظمة معهم، توصلت النتائج إلى أن الغالبية غير مؤيدين لتقييم الأقران لشكوكهم حول الموضوعية خلال التقييم لأسباب مختلفة، وأن يقتصر تقويم الأداء على مديري المدراس والمشرفين التربويين، كذلك أن تقويم الأداء من خلال مصادر متعددة قد يتسبب بمشاكل و ضرر للمعلمين والمعلمات، وأنه لا بد من التركيز على التدريب والعمل على تحسين أداء المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.

### المشرفة التربوية

يعد تقويم أداء المعلمة أحد أبرز مهام المشرفة التربوية، وتستخدم الأدوات ذاتها التي تستخدمها المديرة في تقويم أداء المعلمات كالملاحظة الصفية وملف الإنجاز المهني، وقد أشارت

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) أن من معايير المشرفة التربوية الإلمام بمتطلبات تقويم أداء المعلمات وتوظيفها في تطوير أدائهن. فدور المشرفة التربوية أساسه تحسين عملية التعليم بالتوجيه والإشراف على المعلمات ومساعدتهن على حل المشكلات التي تواجههن (السماحي، ٢٠١٦، كما ورد في الزهراني، ٢٠١٨). إضافة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات ومتابعة نموهن المهني، وتشجيعهن على الاطلاع والنمو المهني الذاتي للارتقاء بمستوى أدائهن (الداود، ٢٠١٨).

وقد هدفت دراسة طيب وحريري (٢٠٢١) إلى التعرف على دور المشرفة التربوية في تحقيق التنمية المستدامة لمعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة اشتملت على أربع مجالات (التدريب والتطوير، الاتصال والتواصل، تكنولوجيا المعلومات، العمل ضمن فريق)، تم تطبيقها على عينة تكونت من ٣٨ مديرة، و٢٢٠ معلمة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى دور المشرفة التربوية في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمات من وجهة نظر المديرات والمعلمات جاء بدرجة كبيرة في جميع المجالات باستثناء مجال التدريب والتطوير فقط حصل على درجة (متوسطة)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة المديرات والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

### التقويم الذاتي

عرف الجنابي (٢٠١٩) التقويم الذاتي بأنه يقوم على أساس تقويم المعلمة لذاتها من خلال أداة معينة كتسجيل فيديو أو بطاقة ملاحظة أو استمارة تقييم لمعايير معينة، وذلك للكشف عن نقاط القوة والضعف في أدائها والعمل على تحسينها، وتعتمد فاعلية التقويم الذاتي على مسؤولية المعلمة نفسها وحرصها على تحسين أدائها وتطويره. وأشار Grammatikopoulos et al (2018) إلى أن التقويم الذاتي يعبر عن المسؤولية العالية للتعامل مع الصلاحيات الممنوحة، والاستعداد لتقبل نتائج التقويم من قصور في الأداء والرغبة في تطويره وتحسينه، إذ أن قيام المعلمة بالتقويم الذاتي بصورة مستمرة يسهم في تقديم تغذية راجعة فعالة لتطوير أدائها. ويستخدم بغرض التطوير المهني للأداء وليس للأغراض الإدارية (الأميري وعنزي، ٢٠١٩).

وعلى سبيل مراجعة الدراسات التي تناولت التقويم الذاتي، هدفت دراسة Noor (2020) إلى التعرف على ممارسات معلمات رياض أطفال متميزات في أندونيسيا لتجويد أدائهن، حيث بلغ عددهن خمس معلمات، وتم استخدام منهج نوعي من خلال إجراء مقابلات معهن،

وتوصلت النتائج إلى أن أهم الممارسات التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال هي تحديدهن لنقاط الضعف والقصور في أدائهن، ووضع خطة لمعالجتها مع متابعة وتقييم أدائهن لضمان معالجة القصور في أدائهن.

## تقويم الأقران

عرفه سعد (٢٠٢٢) بأنه أسلوب تعاوني بين الأقران لتقويم أداء بعضهم البعض وتقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أدائهن من خلال تلقي ملاحظات من الزملاء في نفس المهنة. وأشار ديسلر (٢٠١٤) إلى أن تقويم الأقران يعد فعال ويمكن الاستفادة منه لأغراض التطوير المهني من خلال تقديم تغذية راجعة، إلا أنه قد يعيبه ميل الأقران لبعضهم بإعطاء تقديرات مرتفعة لا تعكس واقع الأداء. وقد أشارت دراسة عيسى (٢٠٢٣) في نتائجها إلى وجود قصور في تبادل الزيارات بين المعلمات وتقديم ملاحظات وتغذية راجعة مفيدة لبعضهن البعض.

وقد سعت دراسة Mouraz et al, (2023) إلى الكشف عن أثر نموذج لتقويم الأقران متعدد التخصصات للتدريس في التطوير المهني للمعلمين وممارساتهم التأملية، تم استخدام نهج بحث طولي لمدة ثلاثة سنوات، وبتطبيق النموذج على عينة تكونت من ٥٦٣ معلم ومعلمة من مدرستين ذات مستويات تعليمية مختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التعليم الثانوي، مع تغير بعض المعلمين في كل سنة، وأشارت نتائج تحليل نماذج الملاحظة إلى وجود أثر النموذج الإيجابي في التطوير المهني للمعلمين، وكان من أبرز الأثار الإيجابية في التطوير المهني تعاون الأقران الإيجابي مع بعضهم، تعزيز الممارسات التأملية مما ساهم في العمل على تحسين الأداء.

## الممارسات التأملية

وتعرف الممارسات التأملية بأنها الانشغال بعمق في أداء العمل والتفكير حول ما يحدث فيه من مواقف وتساؤلات بتمعن بهدف التقييم المستمر للذات والتشجيع على تحسين الأداء وتطويره وإيجاد حلول لما يتم مواجهته من تحديات أو مشكلات (السويفي، ٢٠٢٢). أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) في معايير معلمي رياض الأطفال إلى تبني المعلمة ممارسة التأمل لأدائها لتقويمه. ويستخدم في الممارسات التأملية عدة أدوات كالمذكرات اليومية، الحوارات التأملية، الملاحظات الذاتية، وتسجيلات صوتية أو صورية، وكذلك التفكير الذاتي لفهم الأداء من جميع جوانبه واتخاذ قرارات تحسينية لتطويره (عبيدات، ٢٠١٧).

وقد هدفت دراسة الخليوي والبيز (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى تطبيق الممارسات التأملية في مجال المهارات التعليمية والنمو المهني لدى معلمات رياض الأطفال في المنطقة الشرقية ومعوقات تطبيقها، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة تم

إعدادها من قبل الباحثات، وتكونت العينة من ١٢٥ معلمة تم اختيارهن عشوائيًا، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمات بشكل عام مرتفع، وأن أبرز المعوقات لتطبيق الممارسات التأملية: كثرة المتطلبات الإدارية، كثرة عدد الأطفال في الفصل، الجهل بمفهوم الممارسات التأملية.

مما سبق تناوله يتضح أن مصادر التغذية الراجعة بشكل أو بآخر قدمت فهم أكبر للمعلمات وساهمت في تطوير أدائهن، وعليه يمكن القول إن استخدام عدة مصادر لتقديم تغذية راجعة لهن قد يفيد في تحقيق فهم أكبر للمعلمات وتحديد جوانب القوة والقصور في أدائهن واحتياجاتهن التدريبية بدقة، مما يسهم في تطويرهن مهنيًا.

## فروض الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور التغذية الراجعة في التطوير المهني للمعلمات يعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور التغذية الراجعة في التطوير المهني للمعلمات يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدور التغذية الراجعة في التطوير المهني للمعلمات يعزى لمتغير قطاع التعليم.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج كمي يعتمد على فهم الواقع أو الظاهرة في الحاضر للوصول إلى توصيات واقتراحات تفيد المستقبل (المقبل، ٢٠١٩)، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة من بناء الباحثتين، والتأكد من صدقها وثباتها، ثم تحليلها إحصائيًا واستخلاص النتائج ومناقشتها للوصول إلى توصيات ومقترحات مناسبة.

### مجتمع الدراسة

تكون المجتمع من معلمات الطفولة المبكرة مسار رياض الأطفال (٣-٦) اللاتي يعملن في روضات حكومية وأهلية بمدينة جدة والبالغ عددهن (١٤٠٩) معلمة، وذلك بحسب الإحصاءات الرسمية الصادرة من إدارة التخطيط والمعلومات بجدة عام ١٤٤٣هـ - ١٤٤٤هـ.

### عينة الدراسة

نظرًا لصعوبة إجراء الدراسة على كامل المجتمع، فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٢٥٤) معلمة، أي ما يمثل ١٨% من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة (التخصص، قطاع التعليم، عدد سنوات الخبرة).

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| قطاع التعليم | حكومي | ١٣٢ | %٥٢ |
| | أهلي | ١٢٢ | %٤٨ |
| التخصص | طفولة مبكرة أو ما يعادلها | ١٦٠ | %٦٣ |
| | تربوي | ٤٤ | %١٧.٣ |
| | آخر | ٥٠ | %١٩.٣ |
| عدد سنوات الخبرة | من سنة إلى أقل من خمس سنوات | ٨١ | %٣١.٩ |
| | من خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات | ٦٨ | %٢٦.٨ |
| | من عشر سنوات فأكثر | ١٠٥ | %٤١.٤ |
| الإجمالي | | ٢٥٤ | %١٠٠ |

### أداة الدراسة والخصائص السيكو مترية

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان ببناء استبانة لجمع البيانات من معلمات الطفولة المبكرة، وذلك بالاستفادة من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (التمران٢٠٢٠. الرحيلي، ٢٠١٩. الحواس، ٢٠١٧).

- **الصورة الأولية للاستبانة:** تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، القسم الأول للمعلومات الديموغرافية، أما القسم الثاني يتضمن (٤٤) عبارة مقسمة على أربع محاور (نظام تقويم الأداء، أهدافه، أساليبه وأدواته، والتغذية الراجعة)، وسيتم الاقتصار على

محور التغذية الراجعة لأغراض الورقة العلمية المستلة من رسالة الماجستير والذي يتضمن (١٢) عبارة.

- **إجراء الصدق الظاهري(الخارجي) للاستبانة:** تم عرض استبانة تقويم الأداء في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨)، وتم اعتماد العبارات التي حازت على نسبة اتفاق (٨٠ %) من آرائهم، والتعديل عليها حتى بلغ عددها (١٢) عبارة، لتصبح جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، حيث تمثلت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، القسم الأول للمعلومات الديموغرافية وتتضمن التخصص، قطاع التعليم، وعدد سنوات الخبرة، أما القسم الثاني يتضمن عبارات الاستبانة لمحور التغذية الراجعة.
- تقدير الاستبانة: تم اعتماد مقياس ليكرت Likert الثلاثي (يحدث دائمًا، يحدث أحيانًا، لا يحدث) لتحديد درجة استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة، إذ تحدد درجات الاستجابة كالتالي: (٣) كبيرة (يحدث دائمًا)، (٢) متوسطة (يحدث أحيانًا)، (١) ضعيفة (لا يحدث)، وقد تم اعتماد التدرج الثلاثي بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة وموافقة محكمي الاستبانة عليه.
- **صدق الاتساق الداخلي والثبات للاستبانة:** من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية من (٤٠) معلمة من معلمات مجتمع الدراسة من أجل قياس مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، لحساب الصدق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع المحور (التغذية الراجعة) وبلغت درجة الارتباط (0.964) أي أنها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق.
- **ثبات الاستبانة:** تم حساب الثبات بمعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة الكلي بلغ (0.94)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاستبانة وإمكانية الحصول على نتائج متطابقة عند إعادة تطبيقها مرة أخرى بنسبة ثبات (97%)، وعليه صلاحيتها للتطبيق على عينة من مجتمع الدراسة.

## أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وتمثلت أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في التالي:

١. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation): لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة تقويم الأداء.
٢. معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لقياس ثبات الاستبانة.
٣. التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية: لحساب استجابات أفراد العينة اتجاه عبارات الاستبانة.
٤. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample T test): لإيجاد الفروق في متوسطات استجابات المعلمات لمتغير قطاع التعليم (حكومي، أهلي)
٥. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA): لإيجاد الفروق في متوسطات استجابات أفراد الدراسة للمتغيرات التي تزيد عن فئتين (التخصص، عدد سنوات الخبرة).
٦. المتوسط الحسابي المرجح (Mean): لمعرفة درجة ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور استبانة تقويم الأداء، وترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون وفق مقياس ليكرت Likert الثلاثي (كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، وذلك باستخدام معادلة المدى لحساب درجة الاستجابة طول فترات مقياس ليكرت الثلاثي (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصور على طول الفترة (٢÷٣=٠,٦٧)،وبإضافة أقل قيمة في المقياس على الناتج وهي (١) تتحدد أقل فئة في المقياس، وعليه يوضح الجدول (٣-٦) توزيع المتوسطات الحسابية لمستويات الاستجابة على استبانة تقويم الأداء وفق مقياس ليكرت Likert الثلاثي.

## نتائج الدراسة

للإجابة على سؤال الدراسة والذي نص على: "ما دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة بمدينة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التغذية الراجعة؛ وذلك لتحديد درجة موافقة المعلمات لكل عبارة من عبارات المحور وترتيبها بين العبارات كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموافقة على التغذية الراجعة

| م | العبارات | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تناقشني المديرة حول نتيجة تقويم أدائي | 2.42 | 0.70 | كبيرة | 3 |
| 2 | تناقشني المشرفة التربوية حول نتيجة تقويم أدائي | 2.43 | 0.73 | كبيرة | 1 |
| 3 | تضع المديرة خطط وأهداف مستقبلية في ضوء نتائج تقويم أدائي. | 2.21 | 0.80 | متوسطة | 12 |
| 4 | تضع المشرفة التربوية خطط وأهداف مستقبلية في ضوء نتائج تقويم أدائي. | 2.21 | 0.79 | متوسطة | 11 |
| 5 | توصي المديرة بدورات تدريبية بناء على نتائج تقويم أدائي. | 2.24 | 0.77 | متوسطة | 9 |
| 6 | توصي المشرفة التربوية بدورات تدريبية بناءً على نتائج تقويم أدائي. | 2.23 | 0.77 | متوسطة | 10 |
| 7 | تدعم التغذية الراجعة من المديرة تطوير أدائي. | 2.37 | 0.69 | كبيرة | 6 |
| 8 | تدعم التغذية الراجعة من المشرفة التربوية تطوير أدائي. | 2.42 | 0.68 | كبيرة | 2 |
| 9 | تتقبل المديرة مقترحاتي لتطوير أدائي | 2.41 | 0.69 | كبيرة | 4 |
| 10 | يساهم التقويم الذاتي في تقديم تغذية راجعة لتطوير أدائي. | 2.41 | 0.68 | كبيرة | 5 |
| 11 | يساهم تقويم الأقران في تقديم تغذية راجعة لتطوير أدائي. | 2.25 | 0.77 | متوسطة | 8 |
| 12 | تساهم ممارسة التأمل في تقديم تغذية راجعة لتطوير أدائي. | 2.29 | 0.75 | متوسطة | 7 |
| الكلي | | 2.32 | 0.58 | متوسطة | |

يلاحظ من الجدول (2) أن الدرجة الكلية للمحور جاءت بمتوسط حسابي (2.32) وهو ما يمثل درجة موافقة متوسطة.

وقد حصلت العبارة (تناقشني المشرفة التربوية حول نتيجة تقويم أدائي) على أعلى متوسط بلغ (2.43) وبانحراف معياري (0.733) أي بدرجة استجابة كبيرة، وحصلت العبارة (تدعم التغذية الراجعة من المشرفة التربوية تطوير أدائي) على الترتيب الثاني بمتوسط بلغ (2.42) أي بدرجة استجابة كبيرة، وبانحراف معياري بلغ (0.7).

وجاءت العبارتان (تضع المشرفة التربوية خطط وأهداف مستقبلية في ضوء نتائج تقويم أدائي، تضع المديرة خطط وأهداف مستقبلية في ضوء نتائج تقويم أدائي) في الترتيب ما قبل الأخير والأخير، إذ حصلتا على أقل متوسط وبلغ (2.21) بانحراف معياري للعبارتين على التوالي (0.787) (0.795).

## نتائج اختبار فروض الدراسة

### التحقق من الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير التخصص" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA) لإيجاد الفروق لمتوسط درجات استجابة المعلمات وفق متغير التخصص.

جدول (٣): يوضح دلالة الفروق لمتوسط درجات موافقة المعلمات وفق متغير التخصّص

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة | بين المجموعات | 1.697 | 2 | 0.848 | 2.56 | 0.079 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 83.187 | 251 | 0.331 | | | |
| | المجموع | 84.883 | 253 | | | | |

يتضح من الجدول (٣) أن استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة لا تختلف باختلاف تخصصاتهن، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.079) أي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وعليه تم قبول الفرض الصفري والذي نص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير التخصص".

### التحقق من الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإيجاد الفروق لمتوسط درجات استجابة المعلمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (٤): يوضح دلالة الفروق لمتوسط درجات استجابة المعلمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة | بين المجموعات | 0.393 | 2 | 0.196 | 0.584 | 0.559 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 84.491 | 251 | 0.337 | | | |
| | المجموع | 84.883 | 253 | | | | |

ويتضح من الجدول (٤) أن استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو التغذية الراجعة لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.559) أي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وعليه تم قبول الفرض الصفري والذي نص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة".

**التحقق من الفرض الثالث:**

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير قطاع التعليم" تم استخدام اختبار (ت) لعينتان مستقلتان لإيجاد الفروق في متوسط درجات استجابة المعلمات وفق متغير قطاع التعليم.

جدول (٥): يوضح دلالة الفروق لمتوسط درجات موافقة المعلمات وفق متغير نوع التعليم

| المحور | قطاع التعليم | عدد المفردات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة | حكومية | 132 | 2.29 | 0.58 | -1.064 | 252 | 0.288 | غير دالة |
| | أهلية | 122 | 2.36 | 0.58 | | | | |

يتضح من الجدول (٥) أن استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.288) أي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وعليه تم قبول الفرض الصفري والذي نص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابة معلمات الطفولة المبكرة نحو دور التغذية الراجعة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى لمتغير قطاع التعليم".

**مناقشة النتائج:**

بالرجوع إلى الجدول (٢) يتضح أن دور التغذية الراجعة في التطوير المهني للمعلمات من قِبل المديرة والمشرفة التربوية حصل على درجة موافقة كبيرة، وتفسر الباحثتان ذلك إلى ثقة المعلمات بالمديرة والمشرفة التربوية، واحساسهن بالاهتمام من خلال مناقشتهن حول نتائج تقييم أدائهن وتقديم تغذية راجعة لهن مما يدعم في تطوير أدائهن، كما أن المديرات يتقبلن مقترحات المعلمات لتطوير أدائهن بدرجة كبيرة، والذي قد يعود إلى اهتمام المديرات بتحقيق الهدف الأساسي من عملية تقويم الأداء وهو الارتقاء بالمعلمة وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية، وعليه مشاركة المعلمات مقترحاتهن التي تساعدهن على تحقيق تطوير أدائهن، وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة (Karabatak & Sengur, 2020) والتي أظهرت أن المعلمين والمعلمات يفضلن تقييم المدراء والإشراف التربوي.

إلا أنه على الرغم من موافقة المعلمات على مناقشة المديرة والمشرفة التربوية وتقديم تغذية راجعة لأدائهن بدرجة كبيرة، فقد أظهرت النتائج درجة موافقة متوسطة من ناحية تقديم توصيات لدورات تدريبية من قبل المديرة والمشرفة التربوية ووضع خطط مستقبلية بناءً على احتياج كل معلمة، وتفسر الباحثتان ذلك إلى كثرة الأعباء والمهام التي تقع على عاتقهن، إذ أن وضع الخطط المستقبلية وترتيب دورات تدريبية لكل معلمة بحاجة إلى وقت وجهد ومراعاة للفروق الفردية، وما قد يترتب على ذلك من موارد وتكلفة، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Kraft & Gilmour, 2016) في أن مسؤوليات المدراء العديدة تؤثر في جودة التغذية الراجعة المقدمة للمعلمين، وتتفق مع نتائج دراسة (طيب وحريري، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود قصور لدى المشرفات التربويات في مجال التدريب والتطوير على الرغم من جهودهن في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات بما يحقق تطورهن مهنيًا إلا أنهن لم يقدمن فرص لكافة المعلمات لحضور دورات تدريبية.

واستكمالًا لما سبق يلاحظ أن التقويم الذاتي حصل على درجة موافقة كبيرة من قبل المعلمات في تقديم تغذية راجعة لهن، مما يعني أنه ساهم في تطوير أدائهن، وتفسر الباحثتان ذلك إلى تقبل المعلمات لفكرة التقويم الذاتي ومسؤوليتهن تجاه تحسين أدائهن وتطويره، إضافة إلى عدم إحساسهن بالضغط والرقابة عند القيام بدورهن وتقييم ذواتهن مما يؤدي إلى تحديد جوانب القصور في الأداء بدقة دون توتر وحرج والعمل على تحسينه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Noor, 2020) والتي أشارت إلى أن التقويم الذاتي ساعد المعلمات على تجويد أدائهن وتطويره.

فيما نجد أن الممارسات التأملية حصلت على درجة موافقة متوسطة، وتفسر الباحثتان ظهور هذه النتيجة إلى حداثة مفهوم الممارسات التأملية لدى بعض المعلمات وعدم فهمها، أو عدم تطبيقها لكثرة الأعباء والمهام الموكلة لهن، بالإضافة لكثرة عدد الأطفال في الفصل كما أشارت دراسة (الخليوي والبيز، ٢٠٢١)، إلا أنها تختلف في النتيجة مع الدراسة ذاتها.

كما حصل تقويم الأقران على درجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى قلة تفعيل تقويم الأقران بغرض تقديم تغذية راجعة لأجل تطوير أداء بعضهم البعض واقتصاره على تبادل الزيارات، وتتفق مع دراسة (Karabatak & Sengur, 2020) في عدم تأييد البعض لهذه الطريقة لما قد يكون فيها من تحيز أو تنافس مما يؤثر على جودة تقديم تغذية راجعة وبالتالي

عدم استفادة البعض منها، كما أشارت دراسة (عيسى، ٢٠٢٣) أن المعلمات يقمن بتبادل الزيارات فيما بينهن دون تقديم تغذية راجعة، جدير بالذكر أن دراسة (Mouraz et al, 2023) توصلت إلى نتائج إيجابية عند استخدام نموذج واضح لتقويم الأقران.

وقد أظهرت نتائج الفروض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لاستجابات المعلمات تعزى للمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، قطاع التعليم). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (طيب وحريري،٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة المديرات والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

ومما سبق تفسر الباحثتان هذه النتائج إلى أن المعلمات باختلاف تخصصاتهن وخبراتهن بحاجة مستمرة لمتابعة أدائهن وتقديم تغذية راجعة تدعم تطويرهن مهنيًا، وذلك لسد الفجوة المعرفية لديهن وما يستجد في مجال عملهن في ظل التطورات السريعة والتحديثات المستمرة حول تعليم مرحلة الطفولة المبكرة من أساليب، واستراتيجيات، وبرامج، وغيرها. كما أن معلمات قطاعي التعليم الحكومي والأهلي على حد سواء ما يزالا يعتمدان بدرجة كبيرة على التغذية الراجعة المقدمة من قِبل المديرة أو المشرفة التربوية، وبحاجة إلى استخدام مصادر وأساليب مختلفة لتقويم الأداء في ظل التوجهات الحديثة بذلك، الأمر الذي يعود بالفائدة على المعلمات بالتنويع في الحصول على تغذية راجعة تساعدهن على التطوير المهني المستمر، وعدم الاعتماد فقط على المديرة والمشرفة التربوية؛ لوجود العديد من المسؤوليات والمهام التي قد تؤثر على دورهن في مساعدة المعلمات ودعمهن مهنيًا.

**ملخص نتائج الدراسة:**

- دور التغذية الراجعة في التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة من وجهة نظرهن جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وهو ما يمثل درجة موافقة متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات استجابة المعلمات تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات استجابة المعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات استجابة المعلمات تعزى لمتغير قطاع التعليم.

**التوصيات:**

بناء على نتائج الدراسة توصلت الباحثتان إلى التوصيات التالية:

- تفعيل مصادر متنوعة للتغذية راجعة للمعلمات والاستفادة منها لتحقيق التطوير المهني لهن باستمرار.
- نشر ثقافة التقويم الذاتي كأسلوب تعلم يدعم المعلمات على فهم أدائهن والقصور فيه وتحسينه وتطويره بناء على ذلك.

٣. تقديم برامج ودورات تدريبية ت التغذية الراجعة ومصادرها لتحقيق أهدافها على أكمل وجه.

٤. الاهتمام بوضع خطط وتقديم دورات تدريبية تلبي الاحتياجات المهنية للمعلمات من قبل المديرة والمشرفة التربوية.

٥. بناء استمارات ونماذج خاصة بمصادر التغذية الراجعة الحديثة، كتقويم الأقران والممارسات التأملية والتقويم الذاتي.

٦. تعزيز التعلم المستمر للتطوير المهني لدى المعلمات من خلال الممارسات التأملية.

٧. حث المعلمات على تقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض.

**المقترحات البحثية:**

١. دراسة درجة فاعلية التغذية الراجعة بطريقة ٣٦٠ لمعلمات الطفولة المبكرة.

٢. دراسة اتجاهات معلمات الطفولة المبكرة نحو تقويم الأقران.

٣. دراسة تصور مقترح لتجويد أداء معلمات الطفولة من خلال الممارسات التأملية.

## قائمة المراجع

### أولًا: المراجع العربية


أبو قيزان، عمر. خليفة، ماجدة. (٢٠١٩). إرشاد وتوجيه الطفل. مكتبة المتنبي

أبو النصر، مدحت. (٢٠٢٢). التغذية العكسية: مدخل لتطوير المنظمات. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، (٨)، ١-١٩. http://search.mandumah.com

أحمد، أحلام. (٢٠١٨). دراسة تقويمية للكفايات الأدائية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة الجبيل بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال بجامعة أسيوط، ١ (٥)، ٢٦٨ – ٢٩٢. http://search.mandumah.com

أميري، وليد. العنزي. سعد. (٢٠١٩). تقييم وتطوير نظام تقويم أداء العاملين. دار اليازوري.

الثميري، عبد السلام. (٢٠٢١، نوفمبر ٢١). وزير التعليم: رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال إلى ٩٠% بحلول٢٠٣٠. جريدة الاقتصادية https://www.aleqt.com/2021/11/21/article_2214361.html

الجنابي، صاحب. (٢٠١٩). علم النفس المعرفي. دار اليازوري العلمية

الحروب، زهير. (٢٠٢٠). أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم. دار غيداء للنشر والتوزيع

الحريري، رافده. (٢٠١٢). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع

الحمد، عبد الرحمن. (٢٠٢٠، يونيو١٩). التطوير المهني للمعلم رؤية مستقبلية. صحيفة الرياض الالكترونية. جريدة الرياض | التطوير المهني للمعلم رؤية مستقبلية (alriyadh.com)

الخليوي، سارة. البيز، نجلاء. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معلمات الروضات الحكومية للممارسات التأملية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٨٤ (٤)، ٤٥٦ – ٥٠٥. http://search.mandumah.com

الداود، هيا عبد الله. (٢٠١٨). دور المشرفة التربوية في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية بمحافظة الاحساء. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، ٢٦(١)، ٢٢٧-٢٥٧. https://search-mandumah-com

الدوسري، هيلا. الديحان، محمد. (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التغذية الراجعة في تحسين أداء المهارات التدريسية للطالبات المعلمات في جامعة الملك سعود. عالم التربية، ٦٦، ٤٢ – ٨١. https://search-mandumah-com

دويدرا، أمل. (٢٠١٧). برنامج لإعداد معلمة الطفولة المبكرة من (الميلاد إلى أربع سنوات). مجلة كلية التربية، ٦٦ (٢)، ٦٩٣ – ٧١٨. https://search-mandumah-com

الدويلة، فاطمة. (٢٠١٩). تطوير أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، ١٩ (٤)، ٦٤١ – ٦٥٨. https://search-mandumah-com

ديسلر، جاري. (٢٠١٤). إدارة الموارد البشرية. (محمد، مترجم). دار المريخ

الرحيلي، رحاب. القرشي، سوزان. (٢٠١٩). أثر فاعلية نظام تقويم الأداء على التطوير الوظيفي: دراسة تطبيقية على موظفي فرع جامعة طيبة بينبع. المجلة العلمية للاقتصاد والإدارة. (٢)، ٤٥٣ – ٤٨٢. https://search-mandumah-com

رشيد، مازن. (٢٠٠٩). إدارة الموارد البشرية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية في المملكة العربية السعودية. (ط.٣). العبيكان للنشر

الزهراني، حسن. الغيث، رانية. سندي، سعاد. صوفي، سوسن. العتيبي، شيخه. مباركي، صالحة. العتيبي، مها. ملاه، ملكه. الجدعاني، نجاة. (٢٠٢١). مفاتيح تطويرية للتدريس الفعال. مكتبة الملك فهد الوطنية

الزهراني، رحمة. (٢٠١٨). رؤية استشرافية لأدوار المشرفة التربوية في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة الطفولة والتنمية، ٩(٣١)، ١١٧-١٤٧. https://search-mandumah-com

الزهراني، سعيد. (٢٠١٩، يوليو٢٨). معايير جديدة للمعلمين تواكب رؤية ٢٠٣٠ وتسهم في التغيير والتنافسية. صحيفة المدينة. معايير جديدة للمعلمين تواكب رؤية ٢٠٣٠ وتسهم في التغيير والتنافسية – جريدة المدينة(al-madina.com)

زيدان، صلاح. (٢٠١٨). التوجيه الفني تنظيرًا وتطبيقًا. دار النشر للجامعات

سالم، سالمين. مهناوي، أحمد. علي، نادية. (٢٠٢١). أدوار معلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات الطفولة المستقبلية. مجلة كلية التربية، ٣٢ (١٢٥)، ٣٨٧ – ٤١٢. ٣.٢٠٢١. https://search-mandumah-com

سعد، يحيى. (٢٠٢٢، أبريل٢٤). تقييم الأقران (الزملاء) Grading someone else's paper. مدونة دراسة. تقييم الأقران (الزملاء) Grading someone else's paper (drasah.com)

السويفي، وائل. (٢٠٢٢). تطوير التعليم رؤية استشرافية نماذج للتنمية المهنية لبيئات متنوعة. وكالة الصحافة العربية

الشهراني، محمد. الدوايدة، أحمد. العامري، فيصل. حيمور، عبد الهادي. (٢٠١٨). دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

الشهري، فايز. (٢٠٢٢، أغسطس١١). التغذية الراجعة (Feedback) وأهميتها هي إدارة الأداء الوظيفي للموارد البشرية. صحيفة مال. التغذية الراجعة (Feedback) وأهميتها هي إدارة الأداء الوظيفي للموارد البشرية – صحيفة مال(maaal.com)

الصوفي، حمدان. (٢٠٢١). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء المعايير المهنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٣)، ٥٠ – ٨٠. https://search-mandumah-com

طيب، خديجة. حريري، رندة. (٢٠٢١). دور المشرفة التربوية في تحقيق التنمية المستدامة لمعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر القائدات والمعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠(١)، ٢٠٤ – ٢٣٧. بحوث ودراسات تربوية السجل الببليوغرافي الكامل – شمعة (shamaa.org)

العامري، محمد. (٢٠١٨). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار المعتز للنشر والتوزيع

عبد العاطي، صابرين. (٢٠٢٢). كفايات الأداء المهني لمعلمات الطفولة المبكرة وتطلعات رؤية ٢٠٣٠ بجمهورية مصر العربية: دراسة تقويمية. مجلة الطفولة والتربية، ١٤ (٤٩). https://search-mandumah-com

عبد العظيم، عبد العظيم. عبد الفتاح، رضا. (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. المجموعة العربية للتدريب والنشر

عبد العظيم، عبد العظيم. محمود، حمدي. (٢٠١٥). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر

عبد المطلب، أم هاشم. إسماعيل، زيتون. (٢٠٢٠). تصور مقترح لإنشاء مركز دراسات الطفولة المبكرة للتنمية المهنية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الدمام. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ١٠، ١٧ – ٥٠. https://search-mandumah-com

عبيدات، لمياء. (٢٠١٧). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣١ (١٢)، ٢٢٧٥ – ٢٣٠٠. https://journals.najah.edu/

عيسى، سحر. (٢٠٢٣). تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. مجلة الطفولة، (٤٤)، ١٩٨٢ – ٢٠٠٧. https://jchild.journals.ekb.eg/

القواسمة، لينا. (٢٠١٤). تقيم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية: نموذج مقترح باستخدام طريقة التغذية العكسية ٣٦٠ درجة. [جامعة الخليل، رسالة ماجستير منشورة]. المستودع الرقمي في جامعة خليل. تقييم أداء الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العامة في الضفة الغربية: نموذج مقترح باستخدام طريقة التغذية العكسية ٣٦٠ درجة(hebron.edu)

الكثيري، أماني. مدني، منال. (٢٠٢٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال مدينة جدة في ضوء معايير الرخصة المهنية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز

ماكدونالد، مان. (٢٠١٢). تقديم التغذية الراجعة. (أبوبكر، مترجم)، العبيكان للنشر

محمد، ماجدة. (٢٠١٦). تقويم مستوى أداء معلمات رياض الأطفال حديثات التخرج في ضوء الكفايات التربوية اللازمة للمنهج المطور واتجاههن نحو ممارسة المهنة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٢)، ٧٤ – ٩٧. http://education.arab.macam.ac.il/article/677

المقبل، زيد. (٢٠١٩). تعلم إعداد الأبحاث والدراسات العلمية. دار الكتاب الثقافي

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو). (٢٠٢٠). دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين. (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، مترجم). https://afakneswiah.org/. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٩)

نبهان، يحيى. (٢٠١٨). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

هارون، منيرة. (٢٠١٣). درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها. [ رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة] . دار المنظومة. https://search-mandumah-com

هميسة، أحمد. (٢٠١٧). واقع التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات المعاصرة. مجلة كلية التربية، ١٧ (٤)، ٣٢٣-٣٨٢. https://search-mandumah-com

الهنيامي، هدى. (٢٠١٨). نظام إدارة الأداء الذاتي. أطلس للنشر والإنتاج العلمي

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). معايير الإشراف التربوي. معايير-الاشراف-التربوي(eduschool40.blog).pdf

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). معايير معلمي رياض الأطفال. معايير معلمي رياض الأطفال(etec.gov.sa) pdf.

وزارة التعليم. (٢٠١٨). الدليل الإجرائي للحضانة ورياض الأطفال. الدليل الإجرائي للحضانة ورياض الأطفال للعام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩ هـ pdf.

وزارة التعليم. (٢٠١٩). دليل مدارس الطفولة المبكرة. دليل-مدارس-الطفولة-المبكرة pdf. (eduschool40.blog)

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). الطفولة المبكرة. وزارة التعليم | الطفولة المبكرة(moe.gov.sa)

وكالة الأنباء السعودي. (٢٠٢٠). ثقافي / انطلاق مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة بتعليم مكة المكرمة. https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ru&newsid=2043759

**ثانيًا: المراجع الأجنبية**

Bicaj, A., & Buza, V. (2020). Professional development experiences and expectations for early childhood teachers in Kosovo. Issues in Educational Research, 30(4), 1221-1244.

Gidari, S. & Kakana, D. (2022). Using Mixed-Method to Evaluate a Kindergarten Teachers' Professional Development Programme and to Investigate the Teachers' Professional Growth. Journal of Teacher Education and Educators, 11 (1), 59-81. https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/69772/964744

Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2018). Self-Evaluation as a Means to Improve Practice: An Alternative Approach for the Professional Development of Early Childhood Educators. Professional Development and Quality in Early Childhood Education: Comparative European Perspectives, 125-145. التقييم الذاتي كوسيلة لتحسين الممارسة: نهج بديل للتطوير المهني لمعلمي الطفولة المبكرة | سبرينغرلينك (springer.com)

Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development?. Australian Journal of Teacher Education, 40(9). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6

Karabatak, S., & Şengür, D. (2020). Öğretmen Performans Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. SDU International Journal of Educational Studies, 7(1), 99-113. https://doi.org/10.33710/sduijes.639961

Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. Educational Administration Quarterly, 52(5), 711-753. https://doi.org/10.1177/0013161X16653445

Mouraz, A., Pinto, D., & Cristina Torres, A. (2023). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school. Reflective Practice, 24(1), 45-58. https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2210076

Noor, F. A. (2020). The performance key of teachers Raudhatul Athfal: Successful early childhood educators in Indonesia. Southeast Asia Early Childhood Journal, 9(2), 97-119. google scholar

Van Dijk, D., Schodl, M.M., (2015). Performance Appraisal and Evaluation. In: James D. Wright (editor-in-chief), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol 17. Oxford: Elsevier. pp. 716–721.