

برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين
في ضوء تباينات مساراتهم المهنية
تصور مقترح

إعداد

د/ نسرين محمد عبدالغني
مدرس أصول التربية
د/ منال عبدالنعيم محمد طه
مدرس الإرشاد النفسي
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية
تصور مقترح

برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية تصور مقترح

د/ نسرين محمد عبد الغني ود/ منال عبد النعيم محمد طه^١

المقدمة:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ومحركها الأساسي كما يلعب المعلم أيضاً دوراً محورياً في دعم التحول التعليمي والتربوي في مجتمع المعرفة، وذلك لأن المعلم هو الذي يمكنه المساهمة الفعالة في تطوير مهارات وقدرات المتعلمين اللازمة لمجتمع المعرفة، وبناءً على هذا كان من الضروري تمكين المعلم من المهارات والكفايات والقدرات التي تؤهله للقيام بهذا الدور منذ إعداده قبل الخدمة في كليات التربية أو من خلال تنميته أثناء الخدمة.

ولذا كان الاهتمام بالمعلم وإعادة التربي والمهني محور اهتمام العديد من الدراسات التربوية والنفسية التي أوصت بأهمية التنمية المهنية للمعلم وفق احتياجاته الخاصة. وهذا ما يؤكد وإيتهيد (Whitehead, 2006) حيث يرى أن النمو المهني الفعال يجب أن يكون عملية مستمرة وذات صلة باحتياجات المعلمين.

ويشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن الإعداد الأولي للمعلم بكليات التربية لا يكفي وحده ولا يتوقع منه أن يفي بمتطلبات المعلم خلال حياته المهنية ودعمه في مواجهة التحديات التي تقابله خلال فترة عمله. وأشار هذا التقرير إلى الحاجة إلى برامج للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين لترقية مهاراتهم والتي تتطلب أشكالاً مختلفة من التنمية المهنية وهيكل وظيفي مناسب وكذلك تنوع وظيفي. ولهذا فلا يجب أن تقتصر التنمية المهنية فقط على مجموعة من الدورات المنعزلة وغير المرتبطة بالتغيرات الحادثة بالمدارس، بل يجب أن يفسح المجال لبرامج تكون موضع اهتمام المعلمين أنفسهم، والجمع بين البرامج الجماعية والفردية

^١ د/ نسرين محمد عبد الغني: مدرس أصول التربية- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة.
د/ منال عبد النعيم محمد طه: مدرس الإرشاد النفسي- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

والتي تسمح بتبادل الأفكار والتعاون من أجل تحسين الممارسات الصفية (OECD,2011a).

وبالنظر إلى بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تتمتع بنظم تعليمية أكثر تقدماً، يمكن القول أن هناك تسليماً بأن تطوير ممارسات المعلمين مسألة صعبة وذلك لأن دوافع المعلمين واحتياجاتهم تعتمد على المرحلة التي يمرون فيها من مراحل حياتهم الوظيفية (OECD,1998). وقد أكد تقرير آخر لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على أهمية عملية تقويم المعلم بأشكال التقويم المختلفة فمعظم الدول التي شملها الاستطلاع من قبل المنظمة لديها بعض آليات رسمية أو غير رسمية لضمان أن تقييم المعلم يُعزز أنشطة التنمية المهنية الفردية والجماعية والتعلم المستمر، ويسهم في تقديم برامج استشارية وتدريبية للمعلمين للتنمية المهنية (OECD, 2013, 21).

ويبرز مجال التنمية المهنية للمعلمين بنتائج العديد من الدراسات التي تبرز أهمية برامج التنمية المهنية للمعلم وتأثيرها على العملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، مثل دراسة برونديج (Brundage, 2005)، ودراسة نازل (Neuzil, 2008)، ودراسة روبنسون (Robinson,2010)، ودراسة شيسستوك (Shestok, 2012)، ودراسة بوهار وشيكا (Pahore ; Shaikh, 2011)، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أهمية أن يعمل المهتمون بمهنة التدريس على إيجاد سبل لمساعدة جميع المعلمين لمواصلة التنمية المهنية وتحديد وتنفيذ برامج التنمية المهنية الفعالة التي تؤدي إلى دعم المعلمين في عملهم. كما تشير إلى أهمية تشجيع المعلمين على الانخراط في الأنشطة التنموية التي تعزز جودة التعليم وتزيد من التحصيل العلمي للمتعلمين، مما يجعل لها تأثيراً إيجابياً على مستقبل المجتمع المدرسي والعملية التعليمية.

ويرى البعض أنه كلما وفرنا للمعلمين بيئة ثقافية مهنية كلما زاد تفاعلهم مع تلاميذهم وعملهم وازداد نموهم المهني. وعلاوة على ذلك، فإن العمل في بيئة تنموية داعمة يشجع المعلمين المبتدئين على التعلم والنمو مهنيًا. كما أن التنمية المهنية للمعلم يجب أن تستهدف مساعدة المعلم في رفع كفاءته في مجالات واسعة بدايةً من العلاقات الإنسانية، والأنشطة التعليمية، والأنشطة المصاحبة، والمهارات

الأساسية مروراً بالتكنولوجيا الحديثة، وهذه البرامج لها تأثير إيجابي بدرجات مختلفة ومتنوعة على أداء المعلمين. (Pahore Shaikh, 2011).
وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات في مجال التنمية المهنية للمعلمين أيضاً إلى أنهم يمرون عبر دورة حياتهم المهنية بمسارات مختلفة منذ اختيارهم مهنة التدريس وحتى تركهم المهنة بالتقاعد أو اختيارهم لمهن أخرى. وقد استهدفت بعض الدراسات الأجنبية فحص هذه المسارات في مراحل محددة من حياة المعلمين بناءً على المرحلة السنوية للمعلم أو عدد سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في ممارسة المهنة في محاولة للكشف عن العوامل الجوهرية التي تؤثر على كل مرحلة من مراحل دورة حياة المعلم ولوضع نموذج للمسارات المهنية للمعلمين ومن هذه الدراسات.

(Sikes et al.,1985- Huberman, 1988-Burke et al., 1987, -Steffy et al., 2000, Day et al.,2006)

وبمراجعة الأدبيات المتوفرة باللغة العربية في هذا المجال تبين أننا نفتقد بشكل واضح إلى دراسات عربية في مجال فحص المسارات المهنية للمعلمين في مراحل حياتهم المهنية كما نفتقد إلى وجود نماذج لهذه المسارات في البيئة العربية والمصرية تساعدنا على فهم تطور أداء المعلم خلال مراحل حياته المهنية المختلفة ومعرفة العوامل التي تؤثر على كل مرحلة من مراحل حياة المعلم، وتحديد احتياجاته والصعوبات والتحديات التي تواجهه أثناء أداء عمله، وما إذا كانت هناك تباينات بين المعلمين في هذه العوامل وفقاً لمتغير السن والجنس أو النوع والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم. من هنا ظهرت الحاجة لإجراء البحث الحالي. الذي يهدف إلى سد الفجوة في الأدبيات البحثية العربية والمصرية من خلال فحص التباينات في المسارات المهنية المختلفة للمعلمين فيما يتعلق بالعوامل الشخصية والبيئية وفق متغير السن والنوع والمرحلة التعليمية، كما يهدف البحث أيضاً إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التباينات التي ستكشف عنها نتائج البحث.

مشكلة البحث:

يذخر مجال البحث التربوي بدراسات هائلة العدد عن مهنة التدريس وحياة المعلم سايكس وآخرون (Sikes et al.,1985)، وهايرمان (Huberman, 1988)، ويورك وآخرون (Burke et al., 1987)، وداي وآخرون (Day et al.,2006)، وداي

(Day, 2008)، وستيفي وآخرون (Steffy et al., 2000)، وقد أكدت نتائج تلك الدراسات على أهمية تعزيز النمو المهني للمعلم من خلال التركيز على الاحتياجات الفريدة للمعلمين في مراحل نموهم المهني المختلفة. وهذا ما يتطلب تحديد المراحل المختلفة التي يمر بها المعلمون خلال تاريخهم المهني بدقة وفحص التباينات بين المراحل المختلفة في العوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر على كل مرحلة من مراحل حياة المعلم المهنية.

علاوة على ذلك، فقد أثبتت نتائج الدراسات قصوراً شديداً في نوعية برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين والأساليب والوسائل المستخدمة فيها، والكوادر التدريسية وأساليب وأدوات التقويم لبرامج التنمية المهنية للمعلم، وضعف تركيز هذه البرامج على مشكلات المعلمين، وعدم تقدير الاحتياجات المهنية للمعلم (وهبة، 2013).

وبالرجوع إلى الأدبيات البحثية لوضع ما يلي:

- 1- غياب الأبحاث التربوية والإقليمية والمحلية التي تعنى بدراسة التطور المهني والشخصي للمعلم على مدار حياته العملية أو ما أطلق عليه النماذج النظرية "Paradigms"، ومُمَثَلًا في الدراسات حول المسارات المهنية للمعلمين.
- 2- تهميش دور المعلمين في بناء الخطط والبرامج التدريبية الخاصة بهم، مما ترتب عليه فشل برامج التنمية المهنية للمعلم في توفير الاحتياجات المهنية للمعلم.
- 3- اختلاف نتائج الدراسات الأجنبية في تحديد المسارات المهنية للمعلمين وفق المتغيرات الشخصية والبيئية من مجتمع لآخر ومن دراسة لأخرى فلا يوجد اتفاق على مراحل محددة يمر بها المعلم في نموه المهني إنما تختلف هذه المراحل وفق المتغيرات التي تناولتها كل دراسة.

في ضوء ما سبق تظهر الحاجة الماسة إلى بحث المسارات المهنية للمعلمين في البيئة المصرية وتحديد التباينات بين هذه المسارات فيما يختص بالعوامل الشخصية للمعلم وعوامل البيئة التنظيمية للمدرسة مما يتيح لنا المساهمة في وضع برامج إرشادية لتنمية المعلمين وفق احتياجاتهم وتطلعاتهم في كل مرحلة من مراحل حياتهم لضمان الوصول إلى رفع كفاءة المعلمين وتحسين العملية التربوية.

في ضوء ذلك يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم "المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية"، وما أهمية دراستها؟
 ٢. كيف ينمو المعلمون مهنيًا خلال "المسارات المهنية وعبر دورة حياتهم العملية"؟
 ٣. ما العوامل المؤثرة علي نمو المعلمين مهنيًا؟
 ٤. ما الفروق بين المسارات المهنية المختلفة للمعلمين في العوامل الشخصية للمعلم (ميول المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس- الرضا الوظيفي- كفاءة المعلم - التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلم -التطلعات المهنية للمعلم - احتياجات المعلم)؟
 ٥. ما الفروق بين المسارات المهنية المختلفة للمعلمين في العوامل البيئية التنظيمية (المناخ المدرسي - علاقة المعلم بزملائه- علاقة المعلم بطلابه - علاقة المعلم بالمدير)؟
 ٦. ما الفروق بين المعلمين في العوامل الشخصية للمعلم والعوامل البيئية التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
 ٧. ما الفروق بين المعلمين في العوامل الشخصية للمعلم والعوامل البيئية التنظيمية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (رياض أطفال - ابتدائي - إعدادي - ثانوي)؟
 ٨. ما التصور المقترح لبرنامج إرشادي لتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التباينات بين المعلمين في مساراتهم المهنية؟
- أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. بيان مفهوم المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية.
٢. تحديد المسارات المهنية التي يمر بها المعلم خلال رحلة حياته المهنية في البيئة المصرية.
٣. تحديد الفروق والتباينات بين المعلمين في المسارات المهنية المختلفة في العوامل الشخصية وعوامل البيئة التنظيمية للمدرسة.
٤. تحديد التباينات بين المعلمين في العوامل الشخصية والعوامل البيئية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).
٥. تحديد التباينات بين المعلمين في العوامل الشخصية والعوامل البيئية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم (رياض أطفال - ابتدائي - إعدادي).

٦. وضع تصور مقترح لبرنامج إرشادي لتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التباينات في مساراتهم المهنية المختلفة.

أهمية البحث:

يعتبر البحث الحالي من البحوث البيئية التي تجمع بين باحثين من تخصصين مختلفين من التخصصات التربوية وهما تخصص أصول التربية وتخصص الإرشاد النفسي، وتهدف هذه التجربة البحثية المختلفة عن السائد حالياً إلى إيجاد نوع من التكامل والاندماج في البحوث التربوية بحيث تسهم كل باحثة في هذا البحث من منطلق تخصصها العلمي في إثراء البحث عن طريق تأصيل مفهوم التنمية المهنية المستدامة وتوضيح أهميته وتطوره عبر البحوث السابقة، والبحث في تطور مفهوم المسارات المهنية للمعلمين وأهمية دراستها خلال الأدبيات البحثية العربية والأجنبية وتحديد العوامل الشخصية للمعلم والعوامل البيئية التنظيمية للمدرسة التي تؤثر في المسارات المهنية المختلفة للمعلم. ومن ثم يأتي دور علم النفس الإرشادي في بناء المقاييس النفسية التي تقيس هذه المتغيرات والتأكد من خصائصها السيكومترية وتطبيقها ميدانياً في البيئة المصرية وصولاً إلى وضع تصور مقترح لبرنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

ويمكن تفصيل ما سبق لبيان أهمية البحث فيما يلي:

١. المساهمة في بيان وتحديد "المسارات المهنية للمعلمين المصريين"، والتي قد تختلف أو تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات الرائدة في هذا المجال، حيث إن جميعها تمت بدول غربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وسويسرا مع مراعاة اختلاف السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي والاقتصادي.
٢. الكشف عن العوامل التي تؤثر علي نمو المعلم مهنيًا.
٣. تقديم مقياس للعوامل المؤثرة علي النمو المهني للمعلم.
٤. يمكن لنتائج هذا البحث أن تستخدم في تنفيذ برامج فردية وفقاً لاحتياجات كل معلم للمساهمة في نموه مهنيًا وللمساعدة في تحسين عملية التعليم والتدريس بمدرسته.

٥. درء مشكلة تعاني منها برامج التنمية المهنية للمعلم وهي برنامج واحد يناسب الجميع "One Size Fits All", بتوفير برامج تتناسب مع احتياجات المعلم وفقاً للمرحلة المهنية التي ينتمي إليها.
٦. المساهمة في سد الفجوة المترتبة على قلة الأبحاث العربية في مجال التنمية المهنية للمعلم بشكل عام والمسارات المهنية للمعلم وحياته العملية بشكل خاص.
٧. الاستماع لصوت المعلم وتعبيره عن احتياجاته لتطوير أدائه المهني والذي غالباً ما يغيب عند بناء وتصميم وتنفيذ البرامج الخاصة بتنميته المهنية.

مصطلحات البحث:

"التنمية المهنية المستدامة"

(Continuing Professional Development CPD):

تُعرف بأنها "عملية التعلم الناتجة عن التفاعل الجاد بين المعلم والسياق المهني في كل من الزمان والمكان ويؤدي هذا التفاعل إلى تغيرات في الممارسة المهنية للمعلمين وفي طريقة تفكيرهم في تلك الممارسة" (Kelchtermans, 2004: 217).

وتعرف التنمية المهنية المستدامة إجرائياً - كما يتبناها البحث الحالي - بأنها: الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة على مقياس النمو المهني للمعلم والذي يتضمن عشرة أبعاد ستة منها تقيس متغيرات شخصية للمعلم وهي (ميول المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس- الرضا الوظيفي - كفاءة المعلم - التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلم - تطلعات المعلم المهنية - احتياجات المهنة). وأربعة أبعاد تقيس متغيرات ترجع للبيئة التنظيمية للمدرسة وهي (المناخ المدرسي - علاقة المعلم بزملائه - علاقة المعلم بالطالب - علاقة المعلم بالمدير).

"المسارات المهنية للمعلمين" (Teachers' Career Trajectories)

هي نماذج نظرية تقسم مسارات المعلمين المهنية ككل -أي من مرحلة قبل الخدمة، إلى التخرج وحتى التقاعد- إلى مراحل متنوعة. وتوصف بأنها المراحل التي تتوافق مع دورة حياة المعلمين الأشمل، سعياً إلى تحديد أنماط صالحة بشكل عام فيما يتعلق بالطرق التي تتطور من خلالها حياة المعلمين العملية. وتُقسم وفقاً للمجموعات السنوية، أو وفقاً لعدد السنوات التي قضاها المعلم في المهنة. ويمكن أن تحدد مجموعات فرعية داخل كل مرحلة وفقاً للكفاءة أو مستوى الرضا أو غيره.

وتحدد المسارات المهنية للمعلمين إجرائياً في البحث الحالي من خلال متغير
العمر وتتضمن خمسة مسارات تحدد كالتالي:

١. المسار الأول (٢١ - ٢٥ سنة).
٢. المسار الثاني (٢٦ - ٣٠ سنة).
٣. المسار الثالث (٣١ - ٤٠ سنة).
٤. المسار الرابع (٤١ - ٥٠ سنة).
٥. المسار الخامس (٥١ - ٦٠ سنة).

خطوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث فقد تم تقسيمه إلى جزئين:

الجزء الأول - الإطار النظري:

ويتناول توضيح مفهوم "المسارات المهنية للمعلمين ودورة حياتهم العملية"،
وبيان أهميته، مع بيان علاقة هذا المفهوم بالنمو المهني للمعلم، وإبراز العوامل التي
تؤثر علي عملية النمو المهني للمعلمين من خلال تتبع دورة حياتهم المهنية، مما
يتطلب استعراض الأدبيات والدراسات المختلفة في هذا المجال وتطورها التاريخي.

ثانياً - البحث الميداني:

ويهدف هذا الجزء إلى بيان واقع "المسارات المهنية للمعلمين ودورة حياتهم
العملية" على عينة من المعلمين ببعض المدارس المصرية، وباستخدام المنهج
الكمي والكيفي بأدواتهما (مقياس النمو المهني للمعلم والمقابلة لمجموعات مركزة من
المعلمين)، للوقوف علي "المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية"،
وإبراز الفروق بين المعلمين في العوامل الشخصية وعوامل البيئة التنظيمية للمدرسة،
وبيان ما إذا كانت هذه العوامل تختلف حسب المرحلة العمرية للمعلم أو نوعه أو
المرحلة التعليمية التي يعمل بها. ثم تقديم نموذج "للمسارات المهنية للمعلمين عبر
دورة حياتهم العملية". وأخيراً تقديم تصور مقترح لبرنامج إرشادي لتعزيز التنمية
المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التباينات في "مساراتهم المهنية".

الجزء الأول - الإطار النظري:

أ- مفهوم "المسارات المهنية للمعلمين ودورة حياتهم العملية"

كانت مسارات المعلمين المهنية محل اهتمام كبير خلال ثمانينات القرن
الماضي بين الباحثين في مجال التعليم. وتحققت أربع مساهمات رئيسة، أجزاها

سايكس Sikes في بريطانيا وهوبرمان Huberman في سويسرا وبورك Burke وفيسلر وآخرون Fessler et al. في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد قدموا نماذج تقسم مسارات المعلمين المهنية من التخرج وحتى التقاعد إلى مراحل متنوعة. وعلى هذا النحو، سعوا إلى تحديد أنماط تتطور من خلالها حياة المعلمين العملية. وقد لوحظ اهتمام مثل هذه النوعية من الأبحاث الكمية بدراسة المسارات المهنية للمعلمين وحياتهم العملية، ودراسة التطور المهني والشخصي للمعلم على مدار حياته العملية. أو ما أطلق عليه النماذج النظرية "Paradigms"، ومُثلاً في الدراسات حول دورة حياة المعلمين المهنية لتحديد العديد من النماذج التي يمكن تعميمها بإضفاء المتطلبات الكمية مثل شروط الموضوعية والتنبؤ والتحكم وغيرها (Huberman et al., 1997-Bullough, 2008).

وفي هذه الدراسات الكمية يتم تناول مهنة العمل بالتدريس كظاهرة يمكن ملاحظة تقدمها خلال عدد من المراحل، تتمثل في ترقية المعلمين عبر عدد من المراحل المحددة مسبقاً -قليلة كانت أو كثيرة - على مدار حياة المعلمين العملية. وفيما يتعلق بهذا الجانب، تهتم الأبحاث التي تتبنى أسلوب التناول هذا بتحديد أنماط عامة في طرق تعامل المعلمين مع حياتهم العملية. وسعيًا لتحقيق هذا الهدف - أي تحديد الأنماط العامة- تحاول هذه الأبحاث التنبؤ بالمسارات المهنية المعيارية (Bayer et al., 2009).

أهمية دراسة المسارات المهنية للمعلمين ودورة حياتهم العملية:

تفيد دراسة المسارات المهنية للمعلمين وحياتهم العملية في زيادة المعرفة عن النمو المهني والشخصي للمعلم على مدار حياته العملية، ومُثلاً في الدراسات حول دورة حياة المعلمين المهنية لتحديد العديد من النماذج التي يمكن تعميمها. كما تفيد مثل هذه الدراسات في تأسيس وتطوير مفاهيم حيال الخصائص الفريدة لمهنة العمل بالتدريس، والظروف التي تؤثر في المعلمين وحياتهم العملية، والاهتمام بالظروف المساهمة في الرضا عن مهنة التدريس. بالإضافة إلى عملية التوجيه تجاه مستقبل أفضل في أداء العملية التدريسية.

ب: مفهوم التنمية المهنية المستدامة وعلاقته بالمسارات المهنية للمعلم:

عادةً ما يشير مصطلح المهنة إلى المناصب وإلى التدرج في المناصب بترتيب هرمي رسمي، وتستخدم الأبحاث ضمن مجال مسارات المعلمين المهنية طيفاً واسعاً من تعريفات مصطلح المهنة. منها أبحاثاً تعرف المهنة على أنها التطور المهني والشخصي

للمعلم على مدار حياته العملية. وفي هذه الأبحاث، يتم تناول مهنة التدريس بصفتها ظاهرة يمكن ملاحظة تقدمها خلال عدد من المراحل. ويتسم أسلوب التناول هذا بفهم تطوري طولي عن المهنة باستخدام التعريف التقليدي السابق ذكره. ولكن، بدلاً من الترتيبي عبر مجموعة من المناصب المهنية، تتمثل الفرضية في ترقية المعلمين عبر عدد من المراحل المحددة مسبقاً - قليلة كانت أو عديدة - على مدار حياة المعلمين العملية. وتهتم الأبحاث التي تتبنى أسلوب التناول هذا بتحديد أنماط عامة في طرق تعامل المعلمين مع حياتهم العملية (Rolls et al., 2009).

وبعيداً عن المفهوم التقليدي للتنمية المهنية للمعلم الذي ينحصر في إطار ضيق ممثلاً في برامج التنمية المهنية التقليدية القائمة على عقد دورات تدريبية وورش عمل وغيره؛ فإن مفهوم التنمية المهنية المستدامة يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل السياقات المختلفة التي يحياها المعلم - المكان والزمان وخبرة المعلم الذاتية. فقد قدم كليتشerman (Kelchtermans, 2005) تصوراً نظرياً للتنمية المهنية المستدامة يتضمن ثلاثة سياقات هي السياق المكاني والسياق الزمني وخبرة المعلم الذاتية، ويُعزى السياق المكاني إلى الظروف المؤسسية (التنظيمية) والثقافية لبيئة العمل ويتضمن أبعاداً مثل (المناخ المدرسي - علاقة المعلم بزملائه - علاقة المعلم بالمتعلمين - علاقة المعلم بمدير المدرسة).

أما السياق الثاني فهو خبرة المعلم الشخصية وتبرز فيها عوامل ترجع إلى المعلم مثل (ميوله واتجاهاته نحو مهنة التدريس - رضاه الوظيفي - كفاءته - التحديات و الصعوبات التي يواجهها - تطلعاته المستقبلية نحو المهنة). أما السياق الزمني فيقصد به المرحلة العمرية أو المسارات المهنية لدورة الحياة العملية للمعلم. وعلى هذا تعتبر المسارات المهنية للمعلمين أحد السياقات الثلاثة للتنمية المهنية المستدامة التي افترضها كليتشerman وتمثل السياق الزمني الذي يغيب عن كثير من الدراسات مراعاته في تنمية المعلم مهنيًا.

وفي هذا المجال حدد بورك (Burke et al., 1987) نوعين من العوامل التي تؤثر على النمو المهني للمعلم هما العوامل الشخصية والعوامل البيئية المؤسسية. وتُعد الميول والسلوكيات الشخصية من العوامل الشخصية المهمة، حيث تؤثر أهداف المعلم وخبراته وقيمه تأثيراً كبيراً في دورة حياته المهنية. كما أن الدعم العائلي ضمن أمثلة العوامل الشخصية التي يحددها بورك وزملاؤه حيث من

المحتمل أن يؤثر مستوى الدعم الذي يقدمه شريك الحياة والأبناء في تحفيز المعلم والتزامه المهني. وإضافة إلى ذلك، يعد ميلاد طفل أو الطلاق أو وفاة أحد الأبوين ضمن أمثلة الأحداث العائلية التي قد يصل تأثيرها إلى ما هو أبعد من المنزل، إلى الفصل الدراسي على سبيل المثال، سواءً بالسلب أو الإيجاب.

وتعد ثقة الرأي العام مثلاً من أمثلة عوامل البيئة المؤسسية. حيث يمكن تعزيز أو تدمير التزام المعلمين بمهنتهم من خلال مستوى ثقة الجمهور العام، سواءً أكان ذلك على المستوى الوطني أو المحلي أو على مستوى المدرسة. حيث من المحتمل أن تؤدي سياسات التقشف إلى درجة معينة من خيبة الأمل أو إلى ترك المهنة في حالات خيبة الأمل الشديدة. - ويقصد بسياسات التقشف زيادة ملحوظة في أعباء العمل الإداري وآليات المتابعة النظامية- أو التعبير المنتظم عن الآراء الحساسة عن المدارس والمعلمين في وسائل الإعلام والمجتمع السياسي، وفي الوقت نفسه، قد يؤدي الاستثمار في المنشآت والتطوير المهني إلى إشعال الحماس والنمو وتجديده لدى المعلمين (Rolls et al., 2009).

إجمالاً، ولكي تحدث تنمية مهنية مستدامة للمعلم يُقترح توفير برامج للتنمية المهنية للمعلم تتناسب مع احتياجاته ووفقاً للمرحلة المهنية التي ينتمي إليها، وبناءً على أبحاث تجريبية وبيئية لتحديد المسارات المهنية للمعلمين وبحث العوامل التي تؤثر على نمو المعلم مهنيًا سواء كانت شخصية أو تنظيمية.

الدراسات السابقة:

نستعرض فيما يلي الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم النمو المهني للمعلمين خلال المسارات المهنية وعبر دورة حياتهم العملية والعوامل المؤثرة عليه:

يرجع تحديد مفهوم المسارات المهنية للمعلمين إلى الأبحاث الرائدة التي قدمها رواد هذا المجال حيث قسمت دراسة سايكس وآخرون (Sikes et al., 1985) المسارات المهنية للمعلمين إلى خمس مراحل مهنية تتوافق مع دورات حياتهم الأشمل، وفقاً للمجموعات السنوية، وطبقت الدراسة على 48 معلماً باستخدام طريقة تدوين تاريخ الحياة. وجرى وصف المراحل المختلفة استناداً إلى الوصف الذي يقدمه المعلمون عن مواقفهم الحالية والوصف المقدم بواسطة المعلمين الذين يتذكرون مراحل أقدم من حياتهم المهنية. واستندت الدراسة إلى مقابلات شخصية مع معلمين بريطانيين في المدارس الثانوية في مراحل مهنية مختلفة، وقد مثل هؤلاء المعلمين شريحة عمرية واسعة ومراحل مهنية متنوعة، وتشتمل على معلمين يعملون في التدريس منذ ٥ سنوات ومعلمين متقاعدين، مع الاهتمام بالمرحلة المبكرة من مهنتهم. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود خمس مراحل متباينة لحياة المعلمين المهنية هي:

١-مرحلة الاكتشاف والتجربة (٢١ - ٢٨):

ويتعرض خلالها أغلبية المعلمين لصدمة مع الواقع في بداية المهنة، حيث يكافحون كي يعالجوا المشكلات المتعلقة بعقاب التلاميذ في الوقت نفسه الذي يكون عليهم معالجة مشكلات اكتساب المعرفة اللازمة في مادة دراسية معينة وتسهيل هذه المعرفة للتلاميذ.

٢-المرحلة الانتقالية (٢٩ - ٣٣):

تتسم هذه المرحلة بشعور المعلمين بأن عليهم الالتزام الكامل بالتدريس أو تغيير المهنة. يرى المعلمون الذين يلتزمون بالتدريس أنفسهم ذوي خبرة كافية للاضطلاع بمهام تتطلب درجة أعلى من المسؤولية. وأثناء هذه المدة، يبدأ بعض المعلمين الاسترخاء تجاه إعداد أنشطة الفصل الدراسي، بينما يتزايد اهتمام معلمين آخرين بالتطور التربوي أكثر من الاهتمام بمادتهم الدراسية.

٣-مرحلة الاستقرار (٣٤-٤٠):

وهي المرحلة التي تبلغ فيها الطاقة والالتزام والطموح والثقة بالنفس أعلى المستويات.

٤-مرحلة التقويم (٤١ إلى ٥٥/٥٠):

وتعد المرحلة الرابعة مرحلة تمكن المعلمين الذين نجحوا في المراحل السابقة من الوصول إلى مناصب كمديرين للمدارس أو نواب للمديرين أو مديرين في مستويات أخرى. لذا، يقضي معظم المعلمين في هذه المرحلة وقتاً أقل نسبياً داخل الفصل الدراسي.

٥-مرحلة الاستعداد للتقاعد (٥٠ إلى ٥٥ عاماً وحتى التقاعد):

تشتمل على الاستعداد للتقاعد، ورغم أن المعلمين يظل لديهم مستوى رفيع من الأخلاقيات المهنية، فإنهم يشعرون بانخفاض الحماس في وظيفتهم. وأثناء هذه المرحلة النهائية، يهتم المعلمون اهتماماً أقل بالمشكلات النظامية ويزيد اهتمامهم بما يستوعبه التلاميذ. كما يحظى المعلمون في هذه المرحلة بمستوى مرتفع من السلطة ولا يريدون إهدار الوقت في أمور يعدونها تافهة؛ وذلك بسبب خبرتهم الطويلة في المهنة.

وتناولت الدراسة فحص الأحداث الحاسمة التي يمر بها المعلم خلال دورة حياته المهنية ومنها (اختيار مهنة التدريس- بداية ممارسة التدريس - الثمانية عشرة شهراً الأولى من التدريس- مرور ثلاثة أعوام من ممارسة المهنة - منتصف الحياة المهنية - وما قبل التقاعد) ويُعد تحديد هذه المراحل بصفة عامة، ومن ثم تحديد الأحداث الحاسمة بكل مرحلة من هذه المراحل عاملاً مساعداً في بيان عملية النمو المهني للمعلم، ومعرفة العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على نمو المعلم مهنيًا. أما دراسة بورك وآخرون (Burke et al, 1987) فقد قسمت المسارات المهنية للمعلمين إلى ثمانية مسارات لدورة حياة المعلم هي:

١-المرحلة الأولى مرحلة ما قبل العمل: وهي مدة التدريب والتعليم قبل العمل كمعلم.

٢-المرحلة الثانية أُطلق عليها المرحلة الاستهلاكية أو بداية المهنة: وتأتي بعد إتمام المعلمين للتدريب ثم يبدأون مهنتهم الأولى ويقضي فيها المعلمون بعض السنوات في تعرف النظم وسد الفجوة بين النظريات المكتسبة أثناء التدريب والواقع الذي يواجهونه داخل الفصل الدراسي.

- ٣- المرحلة الثالثة وتُسمى تعزيز الكفاءة: يسعى المعلم فيها إلى تحسين مهاراته محاولةً منه في تطوير طرق تدريس جديدة. ويتسم المعلم في مرحلة تعزيز الكفاءة بالحماس الشديد ويقبل التعرف على أفكار جديدة.
- ٤- المرحلة الرابعة ويطلق عليها مرحلة النمو الحماسية: حيث يتسم المعلمون في هذه المرحلة بالخبرة والكفاءة في وظائفهم، ولكن لا يستمرون في متابعة التحسين. وتتوقف هذه المرحلة على مستويات مرتفعة من التحفيز والحماس وتقديم مكان العمل للتشجيع وفرص التطوير المستمر.
- ٥- المرحلة الخامسة "مرحلة الإحباط المهني": ويمر المعلمون خلالها بأزمات المرحلة الوسطى من المهنة وهي مرحلة خيبة الأمل بالنسبة للمعلمين، وقد تأتي هذه المرحلة مبكراً، وخصوصاً بين المعلمين الذين اجتهدوا أثناء مرحلة تعزيز الكفاءة أو المعلمين الذين يرون أنفسهم غير قادرين على تحويل مبادئهم إلى واقع ملموس.
- ٦- المرحلة السادسة من مراحل حياة المعلمين المهنية هي "مرحلة الاستقرار المهني": وأثناء هذه المرحلة، لا يتحلى المعلم بدرجة الالتزام نفسها والرضا عن الوظيفة كما كان الحال في مراحل سابقة من مهنته. حيث قد يظل المعلم يؤدي مهام وظيفته بكفاءة، ولكنه لم يعد متحمساً للسعي نحو ممارسات تدريس جديدة ويكون "في الطريق إلى الانسحاب من الالتزام بالتدريس".
- ٧- المرحلة السابعة مرحلة إنهاء المهنة: ويستعد المعلمون في هذه المرحلة إلى ترك المهنة، سواءً عن طريق التقاعد أو عن طريق تغيير المهنة، وسواءً أكان ذلك بكامل رغبته أم اضطرارياً. وتتميز هذه المرحلة إما بذكرات جيدة أو سيئة وقد تستمر مدة شهر أو شهرين أو عدة سنوات. وغالباً ما تتسم هذه المرحلة بالمشاعر المختلطة من جانب المعلمين، حيث المزيج المتكون من الحماس والشك تجاه ما يحمله المستقبل بعد ترك التدريس.
- ٨- المرحلة الثامنة هي مرحلة ترك المهنة: وتأتي هذه المرحلة قبل نهاية المهنة، سواءً أكان ذلك بسبب التقاعد أو البطالة أو إجازة رعاية الأطفال أو بداية العمل في مهنة جديدة أو الاضطلاع بمنصب إداري في مجال التعليم.
- وحددت دراسة هوبرمان (Huberman, 1993) المراحل المهنية وفقاً لتجارب المعلمين في المدارس الإعدادية والثانوية في جنيف معتمداً على مقابلات طويلة

المدة مع (160) معلماً وتقدم تفسيراً مفصلاً حيال اختلاف مساراتهم المهنية وتشابهاها. ويفضل استلهاماته من وجهة نظر علم نفس النمو ووجهات النظر الاجتماعية النفسية المقدمة بواسطة "كلية شيكاغو"، سعى هويرمان إلى تطبيق واختبار نظريات ونماذج أكثر شمولية عن دورة الحياة البشرية فيما يتعلق بالمعلمين ومهنتهم.

وتشير دراسة هويرمان إلى سبعة مراحل هي:

- ١-مرحلة (بداية المهنة): وهي عبارة عن مدة استكشافية يمر بها المعلمون المؤهلون حديثاً يواجهون فيها الواقع ونادراً ما يجدون تدريبهم قد أهلهم بشكل كامل لمواجهة هذا الواقع، مما يؤدي في أغلب الأوقات إلى فقدان الثقة بالنفس أو الشعور بعدم الكفاءة.
- ٢-مرحلة الاستقرار: حيث يلتزم المعلم بمهنة التدريس أثناء هذه المرحلة. كما يشير الاستقرار إلى الاحتراف التربوي المناسب لهذه المرحلة وتحقيق المعلم لدرجة كبيرة من الراحة وثقة في قدراته داخل الفصل الدراسي.
- ٣-مرحلة التجربة والتنوع: يظهر فيها المعلم تجربة العديد من استراتيجيات التدريس والتقويم، كما يبحث عن أدوار قيادية جديدة في عملية سعي المعلم للتغيير. كما يواجه المعلم تحديات داخل وخارج الفصل الدراسي.
- ٤-مرحلة إعادة التقييم: والتي تتسم بتنوع درجات الشك في القدرات الذاتية، بدءاً من الإحساس بالفشل -حيث يشعر المعلم بأن مهنة التدريس أصبحت نظامية وغير ملهمة- وصولاً إلى خيبة الأمل الكاملة الناتجة عن افتقار شديد إلى الفرص المهنية في الوظيفة -على سبيل المثال- أو الناتجة عن سلسلة من التغييرات التعليمية غير المتفهمة مع المبادئ والمعتقدات الشخصية لدى المعلم. ونتيجة لذلك، قد يعيد المعلم تقييم مستقبله المهني في محاولة لاستعادة الالتزام السابق، وذلك من خلال التخلي عن النظم الشائعة والسعي إلى أفكار جديدة داخل المهنة أو خارجها؛ أو من خلال قبول الوضع الراهن والاستمرار في المهنة
- ٥-مرحلة السكينة والابتعاد الفعال: وهي حالة فكرية تسود لدى المعلمين راسخي القدم في المهنة. حيث يشعر المعلم بالكفاءة الذاتية والثقة في قدرته على التعامل مع تحديات أعمال الفصل الدراسي؛ دون الحاجة إلى إثبات قدراته أمام الآخرين أو أمام نفسه.

٦-مرحلة التحفظ والشكوى: يظهر فيها على المعلمين حالة من عدم الرضا حيث يشعر المعلمون بالاضطهاد بسبب التغييرات التعليمية السارية. ولم تشير نتائج الدراسة دليلاً على أن أغلبية المعلمين زادت لديهم مستويات التحفظ وعدم الرضا مع تقدم عمرهم. وعلى النقيض، أشارت النتائج إلى أن مجموعة كبيرة من المعلمين الكبار ظلوا منفتحين ومتحمسين ومتفائلين.

٧-المرحلة النهائية في الانسحاب: وهي مرحلة ينسحب فيها المعلمون تدريجياً عن الالتزامات المهنية، مع إعطاء الأولوية للقضايا غير المتعلقة بمهنتهم وانتهاج نهج أكثر انتقائية تجاه الأنشطة المهنية.

وتقدم دراسة ستيفي وآخرون (Steffy et al. 2000) نموذجاً يحقق مستوى مرتفع من الكفاءة المهنية للمعلم ولمدى الحياة، ومعتمداً علي دورة حياة المعلم من خلال ست مراحل هي:

- ١-المعلم الجديد.
- ٢-فترة الامتياز وانفتاح على عملية التعلم.
- ٣-المعلم المهني.
- ٤-المعلم الخبير.
- ٥-المعلم المتميز.
- ٦-المرحلة الفخرية.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن المعلم الجديد يمكن له أن يحصل مستويات عالية في أدائه المهني والاستمرار فيها مدى الحياة إذا استمر في النمو ولكن النمو كممارس لمهنة، فالنموذج الذي طورته ستيفي وزملاؤها يفترض أن كل المعلمين يمكن أن يحصلوا مستوى مرتفع من التميز خلال أول خمسة أعوام من التدريس، وبشرط توفير الدعم المناسب لكي يستمروا في تحسين قدراتهم خلال رحلتهم المهنية. فالمعلم يصنع اختياره الذي يساعده للنمو أو يسبب له الانسحاب من المهنة، فالعملية المستمرة من التأمل وإعادة التجديد تؤدي للنمو بينما غيابها يؤدي إلي الانفصال والانسحاب من العمل.

وفي مشروع بحثي آخر عن مهنة التعليم أجري بتكليف من وزارة التعليم البريطانية فقد تم تطبيقه علي امتداد أربع سنوات من عام 2001 وحتى 2005 تناول فيه الباحثون داي (Day, 2008)، وداي وآخرون (Day et al, 2007) وساموس وآخرون (Sammons et al, 2007)، هدف إلى فحص التباينات في عمل المعلمين وحياتهم وفاعليتهم لعدد(300) من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وواقع (100) مدرسة شملت (7) مناطق بإنجلترا، يمثلون مجموعة واسعة

من السياقات الاجتماعية الاقتصادية ومستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وقد تمت دراسة هذه التباينات في سياق التغييرات المختلفة. وقد تم استخدام بيانات متنوعة تشمل الكمية والكيفية والتي تتضمن المقابلات الشخصية واستطلاعات رأي المعلمين والتلاميذ وبيانات تقييم التلاميذ. وقد تناول هذا المشروع قضية فاعلية المعلمين بشكل مباشر وكيف تتغير هذه الفاعلية عبر مراحل الحياة ووفقاً لعدد السنوات التي قضاها المعلم في المهنة.

وحدد هذا المشروع البحثي ست مراحل لمسارات المعلمين المهنية، ويقسم المعلمين إلى مجموعات وفقاً لعدد السنوات التي قضاها في المهنة على النحو التالي:

- ١- المرحلة الأولى تسمى "بداية المهنة" وتتسم بصعوبات تعلم كيفية التعامل مع سلوكيات التلاميذ.
- ٢- المرحلة الثانية تسمى "الدعم والتحدي" للمعلمين الذين قضاوا من (1) إلى (3) سنوات في المهنة.
- ٣- المرحلة الثالثة مرحلة **الهوية والكفاءة** وتضم المعلمين الذين قضاوا من (4) إلى (7) سنوات في المهنة والذين يتميزون باكتساب الثقة داخل الفصل الدراسي وترسيخ هويتهم بصفقتهم معلمين جيدين وأكفاء.
- ٤- المرحلة الرابعة مرحلة **إدارة التغييرات في الدور والهوية** وهي مرحلة جوهرية في حياة المعلمين المهنية بين مدة (8) و(15) عاماً من الأقدمية. حيث تتميز بزيادة الضغوط والانتقالات.
- ٥- المرحلة الخامسة مرحلة **"العمل وضغوط الحياة"**: وتشمل المعلمين الذين قضاوا مدة من (16) إلى (23) عاماً في مهنة التدريس، بحيث يرجح أن الأحداث الحاسمة في حياتهم الشخصية وواجباتهم المهنية خارج الفصل الدراسي لها تأثير على التزامهم في هذه المرحلة أكبر من المراحل السابقة.
- ٦- المرحلة السادسة مرحلة **"التحديات لتعزيز الدافعية"**. وأثناء المرحلة النهائية التي يمر بها المعلمون أصحاب الخبرة التي تزيد عن (30) عاماً، تعد العلاقات مع التلاميذ وتحصيل التلاميذ الدراسي عوامل رئيسة في تحديد مستويات الرضا عن المهنة. ويُطلق عليها داي "تعزيز/ خفض الدافعية، التكيف مع التغيير، والاستعداد للتقاعد".

توضح نتائج المشروع البحثي الذي قاده كريستوفر داي إلى وجود تباينات بين مراحل عمل المعلمين وحياتهم وفاعليتهم وأن المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (24) إلى (30) عاماً من الخبرة، مثل المعلمين الذين قضوا (16) إلى (23) عاماً في المهنة، يتأثرون بشكل سلبي بالسياسات والمبادرات الخارجية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص عدة نتائج أهمها:

- ١- وجود خمسة نماذج نظرية للمسارات المهنية للمعلمين قدمها رواد هذا المجال هم (سايكس Sikes - بورك Burke - هوبرمان Huberman - ستيفي Steffy - داي Day) حيث تمثل هذه الدراسات التحقيقات الأكثر شمولاً فيما يتعلق بمسارات المعلمين المهنية.
- ٢- لقد تشكلت أسس بناء نموذج لدورة حياة المعلم المهنية عبر دراسات تجريبية شاملة، بهدف المساعدة على فهم الطبيعة المتغيرة لحياة المعلمين المهنية، وذلك مع أخذ تأثيرات العوامل المتنوعة في الاعتبار داخل مكان العمل وخارجه فيما يتعلق بتحفيز المعلمين والتزامهم وحماسهم في مراحل مختلفة من مهنتهم.
- ٣- اختلاف النماذج النظرية الخمس السابقة في تحديد عدد مراحل النمو المهني للمعلم عبر دورة حياته المهنية وذلك نظراً لاختلاف البيئات الثقافية لكل دراسة.
- ٤- اختلاف المسارات المهنية التي حددتها كل دراسة أما تبعاً لمتغير سن المعلم أو عدد سنوات الخبرة التي قضاها المعلم في المهنة. ففي حين قسمت سايكس Sikes المراحل حسب متغير السن إلى خمس مراحل، قسم بورك Burke وداي Day المراحل حسب عدد سنوات الخبرة التي قضاها المعلم.
- ٥- اختلفت نتائج الدراسات حول العوامل الأكثر تأثيراً في كل مرحلة من مراحل النمو المهني للمعلم فمثلاً تفترض دراسة ستيفي Steffy أن كل المعلمين يمكن أن يحصلوا مستوى مرتفع من التميز خلال أول خمسة أعوام من ممارسة مهنة التدريس، ويشترط توفير الدعم المناسب لكي يستمروا في تحسين قدراتهم خلال رحلتهم المهنية. وعلى العكس يرى بورك Burke وهوبرمان Huberman أن المعلمين يمرون بمرحلة إحباط مهني في منتصف دورة حياتهم يشعرون فيها بخيبة الأمل ونقص الكفاءة.

٦-تنوعت العوامل والمتغيرات التي تناولتها كل دراسة من الدراسات السابقة بين العوامل الشخصية للمعلم والعوامل البيئية التنظيمية للمدرسة فمثلا في حين ركزت سايكس Sikes على دراسة تأثير الأحداث الحاسمة على كل مرحلة من مراحل حياة المعلم ركز بورك Burke على دراسة متغيرات مثل الكفاءة - احترام الطلاب - العلاقة مع الزملاء - الحماس والالتزام - ثقة الرأي العام في المعلم، وتناولت دراسة هوبرمان Huberman متغيرات مثل الرضا الوظيفي - والالتزامات المهنية.على النقيض من دراسات هوبرمان وسايكس وفيسلر- تتناول قضية فاعلية المعلمين بشكل مباشر وكيف تتغير هذه الفاعلية عبر مراحل الحياة ويجري تجميعها وفقاً لعدد السنوات التي قضاها المعلم في المهنة.كما ركزت دراسات داي Day على العلاقات مع التلاميذ وتعزيز الدافعية والتكيف مع التغيير.

٧-نوعت الدراسات السابقة بين الأساليب الكمية والكيفية لجمع المعلومات حول المسارات المهنية للمعلمين.فمثلا استخدمت سايكس Sikes طريقة تدوين تاريخ الحياة والمقابلات الشخصية لجمع المعلومات من المعلمين في حين استخدم هوبرمان Huberman المقابلات طويلة المدة مع المعلمين.أما دراسات داي 0 فقد جمعت بين الأساليب الكمية والكيفية من خلال المقابلات واستطلاعات الرأي.

٨-اتفقت الدراسات علي تعرض أغلبية المعلمين لصدمة مع الواقع في بداية المهنة. ومحاولة سد الفجوة بين النظريات المكتسبة أثناء التدريب والواقع الذي يواجهونه داخل الفصل الدراسي.

٩-اتفقت الدراسات علي تحلي المعلمون أثناء السنوات الخمس الأخيرة من عملهم بالثقة في قدراتهم كمعلمين. ومن ناحية أخرى، نجد أنهم كانوا يستعدون لترك المهنة. وبينما يقترب المعلمون من التقاعد، يتم وصفهم بأن لديهم مستويات منخفضة من الحماس والالتزام. وغالباً ما يصاحب ذلك إجراء تقييم لآدائهم، سواءً أجاز ذلك في شكل رحلة حنين إلى الماضي أو سلسلة من ذكريات الندم المر.

وبناء على كل ما سبق عرضه بشأن المسارات المهنية للمعلمين، يخلص البحث الحالي للآتي:

١- تم الاسترشاد بنتائج الأدبيات السابقة وما تضمنته من نماذج نظرية للمسارات المهنية لحياة المعلمين وتم تبني خمسة مسارات لدورة حياة المعلم يتناولهم البحث الحالي يتم تقسيمهم تبعاً لمتغير سن المعلم على النحو التالي:

- المسار الأول (٢١ - ٢٥ سنة).
- المسار الثاني (٢٦ - ٣٠ سنة).
- المسار الثالث (٣١ - ٤٠ سنة).
- المسار الرابع (٤١ - ٥٠ سنة).
- المسار الخامس (٥١ - ٦٠ سنة).

٢- تبنى البحث الحالي وجهة نظر كليتشerman (Kelchtermans, 2005) نحو التنمية المهنية المستدامة للمعلم والذي يتضمن ثلاثة سياقات:

- **البعد المكاني:** المتمثل في عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة ويشمل (المناخ المدرسي - علاقة المعلم بزملائه - علاقة المعلم بطلابه - علاقة المعلم بالمدير).
- **البعد الشخصي للمعلم:** ويتمثل في دراسة عوامل شخصية مثل (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة - الرضا الوظيفي - كفاءة المعلم - التحديات والضغوط - تطلعات المهنة - احتياجات المهنة)
- **البعد الزمني:** ويتمثل في المسارات المهنية لدورة حياة المعلم السابق تحديدها.

٣- بناءً على ما سبق تم تحديد المتغير التابع وهو المسارات المهنية الخمسة المقسمة وفقاً للسن بدون إطلاق مسمى لها ومكتفين بتسميتها المسار الأول إلى المسار الخامس. حيث سيتم تسمية المراحل في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث من سمات للمعلمين في كل مرحلة في المتغير المستقل.

٤- المتغير المستقل تمثل في العوامل الشخصية بأبعادها المختلفة وعوامل البيئة التنظيمية للمدرسة بأبعادها المختلفة.

٥- انطلاقاً من كل ما سبق صيغت فروض البحث الحالي الهادف إلى اختبار الفروق والتباينات بين المسارات المهنية المختلفة للمعلمين في العوامل الشخصية والعوامل البيئية، وفي ضوء نتائج الفروض تم تحديد السمات العامة

المميزة لكل مسار من المسارات الخمسة ومن ثم تم اختيار اسم لكل مرحلة يعكس الأنماط الشائعة لدى المعلمين في هذه المرحلة.

الجزء الثاني - البحث الميداني:

ينطلق البحث الميداني هنا من الإطار النظري السابق والذي تم جمع معظمه من أبحاث غير عربية، وانتهى إلى تحديد خمس مسارات مهنية للمعلمين تم تعيينهم حسب متغير العمر الزمني للمعلم ولم يطلق البحث مسميات على المسارات الزمنية الخمس المقترحة إلا بعد تحديد السمات الأساسية للمعلمين في كل مسار من المسارات الخمس، ومن ثم يأتي التطبيق الميداني لكي يحدد الواقع الفعلي للمعلم العربي (المصري) ويرسم سمات مساراته المهنية في المتغيرات الشخصية والتنظيمية للمدرسة.

فروض البحث:

بناءً على ما سبق تتحدد فروض البحث كالتالي:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل الشخصية للمعلم (ميلول واتجاه المعلم نحو المهنة- الرضا الوظيفي- كفاءة المعلم- تحديات وصعوبات- تطلعات المهنة- احتياجات المهنة) و"المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية".
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة (المناخ المدرسي- علاقة المعلم بزملائه- علاقة المعلم بطلابه- علاقة المعلم بالمدير) و"المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية".
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل الشخصية للمعلم والمسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير الجنس.
٤. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل الشخصية للمعلم والمسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية المختلفة.
٥. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة والمسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)
٦. توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة في المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (رياض الأطفال -الابتدائي - الإعدادي - الثانوي).

إجراءات البحث:

أ- منهج البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي استخدم البحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لفحص الفروق والتباينات بين المسارات المهنية المختلفة للمعلمين في المتغيرات الشخصية والمتغيرات البيئية التنظيمية، واستخدم البحث كذلك المنهج الوصفي لمعرفة الفروق بين المعلمين الذكور والإناث في مساراتهم المهنية المختلفة، والفروق بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (رياض الأطفال - المرحلة الابتدائية - المرحلة الإعدادية - المرحلة الثانوية) ووفقاً للمسارات المهنية الخمسة السابق تحديدها.

اتجه هذا البحث إلى استخدام أكثر من منهج حيث اتبع أسلوباً بينياً جمع بين الطرق الكيفية ممثلة في المقابلة مع مجموعات مركزة من المعلمين والطرق الكمية ممثلة في مقياس النمو المهني، وبشكل عام فإن كلا المنهجين له مميزات التي تثرى مجال دراسة حياة المعلمين، حيث يوفر البيانات اللازمة لبناء البرامج والخطط التدريبية وفقاً لاحتياجات المعلمين الفعلية (Bullough, 2008).

ب- عينة البحث:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم اختيار أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية بطريقة المعاينة العشوائية من معلمي المراحل الدراسية الأربعة في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٤ / ٢٠١٥)، بمدارس محافظة القاهرة والجيزة والمنوفية والشرقية وتكونت العينة من (١٥٠ معلماً ومعلمة).

عينة البحث الرئيسية:

تكونت عينة البحث من (١٩٠) معلماً ومعلمة في مراحل عمرية مختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المراحل التعليمية المختلفة (رياض أطفال - ابتدائي - إعدادي - ثانوي) من أربع محافظات في جمهورية مصر العربية هي (القاهرة - الجيزة - المنوفية - الشرقية) طبق عليهم مقياس النمو المهني المستخدم لقياس متغيرات الدراسة وهو من إعداد الباحثين.

تم تطبيق البحث على عينة متنوعة من المدرسين في مراحل عمرية مختلفة وتم تصنيفهم حسب المراحل العمرية إلى خمس مجموعات هي (المسار الأول - والمسار الثاني - والمسار الثالث - والمسار الرابع - والمسار الخامس) حيث كشفت

عينة البحث عن فروق دالة بين المجموعات الخمسة التي تم توزيع العينة عليها في أغلب متغيرات الدراسة كما سيتم مناقشة ذلك في النتائج.
تضمن البحث أيضاً إجراء مقابلات شخصية مع مجموعة من المعلمين تم اختيارهم عشوائياً من عينة البحث السابقة بلغ عددهم (١٠) معلمين ومعلمات.
وتوضح الجداول (١) و(٢) و(٣) وصف لعينة البحث من حيث الجنس والمسارات المهنية للمعلمين والمرحلة التعليمية.

جدول (١)

وصف العينة من حيث الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	94	96	190
النسبة المئوية	%49.5	%50.5	%100

جدول (٢)

وصف العينة من حيث التوزيع على المسارات المهنية للمعلمين

المرحلة	المسار الأول	المسار الثاني	المسار الثالث	المسار الرابع	المسار الخامس	المجموع
العدد	22	30	67	57	14	190
النسبة المئوية	%11.6	%11.8	%35.3	%30	% 7.4	%100

جدول (٣)

وصف العينة من حيث التوزيع على المراحل التعليمية المختلفة

المرحلة	مرحلة رياض الأطفال	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية	المجموع
العدد	13	89	55	33	190
النسبة المئوية	%6.8	%46.8	%28.9	%17.4	%100

ج- أدوات البحث:

• مقياس النمو المهني للمعلمين (إعداد الباحثين):

- هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس العوامل الشخصية للمعلم ممثلة في (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة- الرضا الوظيفي- كفاءة المعلم - التحديات والضغوط - تطلعات المهنة- احتياجات المهنة)، والعوامل البيئية التنظيمية للمدرسة ممثلة في (المناخ المدرسي- علاقة المعلم

بزملائه - علاقة المعلم بطلابه - علاقة المعلم بالمدير) وهي العوامل التي تؤثر علي النمو المهني للمعلم والتي في ضوءها تُحدد المسارات المهنية للمعلم والتباينات فيما بينها وفقاً للجنس والمراحل التعليمية. ويتكون المقياس من عشرة أبعاد فرعية.

- **وصف المقياس في صورته النهائية:** يتكون المقياس في صورته النهائية من (169) عبارة تقيس عشرة أبعاد فرعية ستة أبعاد منها تقيس العوامل الشخصية للمعلم وهي (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة - الرضا الوظيفي - كفاءة المعلم - التحديات والضغوط - تطلعات المهنة - احتياجات المهنة) وأربعة عوامل تقيس البيئة التنظيمية للمدرسة وهي (المناخ المدرسي- علاقة المعلم بزملائه- علاقة المعلم بطلابه- علاقة المعلم بالمدير). يستجيب المعلمون لكل عبارة على مقياس خماسي متدرج (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة) تمثل الاستجابة موافق بشدة الدرجة الأعلى حيث تقدر بخمس درجات في حين تمثل استجابة غير موافق بشدة الدرجة الأقل وتقدر بدرجة واحدة.

وقد صيغ المقياس في صورته المبدئية^٢ من (١٩٩) عبارة تم تطبيقها على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وحساب الصدق العملي للمقياس، الذي أسفر عن تشعب العبارات على عشرة أبعاد فرعية، تم حذف العبارات التي لم تتشعب على أي بعد من الأبعاد وبلغ عددها (٣٠) عبارة.

- **تصحيح المقياس:** يصحح كل بعد من الأبعاد الفرعية العشرة للمقياس على حدة، ويعطي درجة مستقلة.

- **خطوات بناء المقياس:**

• قامت الباحثتان في الدراسة الحالية ببناء هذه الأداة بعد الاطلاع على مجموعة كبيرة من المقاييس الأجنبية التي تقيس ميول واتجاه المعلم نحو المهنة وكفاءته والرضا الوظيفي للمعلم والمناخ المدرسي وعلاقة المعلم بطلابه وزملائه ومدير المدرسة ومن هذه الدراسات التي تم الرجوع لها

^٢/ ملحق (٢) الصورة المبدئية للمقياس

Good, – Kellermeyer,2009-(Bozeman, 2010-O'Reilly,2014
2002-Ozgun,2005-Loboda,2007-الأفندي، محمد إسماعيل).

• للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة التقنين والتي تكونت من (١٥٠) معلماً ومعلمة في المراحل الدراسية المختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع محافظات هي (القاهرة - الجيزة - المنوفية - الشرقية).

• بعد التحقق من صدق المقياس وثباته ووضع المقياس في صورته النهائية التي تكونت من ١٦٩ عبارة تم إعداد نسخة إلكترونية من المقياس وإرسالها للمعلمين في المراحل الدراسية الأربعة المختلفة عن طريق البريد الإلكتروني لضمان استجابة أكبر عدد من المعلمين.

-الخصائص السيكومترية للمقياس:

-الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لدرجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بطريقة التدوير المتعامد لفارماكس Varimax وقد أشارت نتائج التحليل العاملي عن وجود (١٠) عوامل تراوحت الجذور الكامنة لها ما بين (٣.٨١٧ - ١٧.٧٩٣) وكانت نسب التباين لها ما بين (١.٩١٨ - ٨.٩٤١) وتم حذف (٣٠) عبارة من المقياس حيث إنها لم تتشعب على أي من العوامل، ويوضح الجدول (٤) ^٣ بيان للعوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد:

يتضح من الجدول ما يلي:

العامل الأول: تشبعت به (٢٤) عبارة كان الجذر الكامن لها ١٧.٧٩٣ بنسبة تباين ٨.٩٤١% وتكشف مضامين هذه العبارات عما إذا كان اختيار المعلم لمهنة التدريس نابغاً من إيمان عميق بدوره ورسالته في الحياة والتزامه ومشاركته في كل ما تتطلبه مهنة التدريس من واجبات وتكليفات وتمتعه بالانضباط الذاتي والقيادة والكاريزما الاجتماعية وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل ب (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة)

^٣ / ملحق (٣) جدول ٤ مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير

العامل الثاني: تشبعت به (٢٠) عبارة كان الجذر الكامن لها (17.420) بنسبة تباين (%٨.٧٥٤) و تكشف مضامين هذه العبارات عن ما إذا كان المعلم راضياً عن مهنة التدريس ويشعر بمزايا عمله كمدرس ويشعر أن مهنة التدريس تحقق طموحاته وأهدافه، وعلى هذا يمكن تسمية العامل الثاني بـ (الرضا الوظيفي).

العامل الثالث: تشبعت به (٢٠) عبارة كان الجذر الكامن لها (14.344) بنسبة تباين (%٧.٢٠٨) و تكشف مضامين هذه العبارات عن مقدار ما يتمتع به المعلم من كفاءات ومهارات تعينه في عمله كمدرس مثل التعامل مع مجموعات مختلفة من الطلاب واستخدام أساليب متنوعة للشرح والتقييم واستثارة دافعية الطلاب للتعلم وخلق بيئة تعلم إيجابية واستخدام مهارات التفكير في حل المشكلات والتفكير الناقد وعلى هذا يمكن تسمية العامل الثالث بـ (كفاءة المعلم).

العامل الرابع: تشبعت به (١٥) عبارة كان الجذر الكامن لها (12.190) بنسبة تباين (6.125) وتكشف مضامين هذه العبارات عن ما يواجهه المعلم من صعوبات وتحديات تعيقه أثناء أداء عمله مثل صعوبات إدارة الفصل وضبط النظام وازدحام الفصول والتعامل مع مشكلات الطلاب النفسية والتربوية والتعامل مع أولياء الأمور وعدم توفر الإمكانيات المادية والفنية وساعات العمل الطويلة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التحديات والضغوط).

العامل الخامس: تشبعت به (١٣) عبارة كان الجذر الكامن لها (11.154) بنسبة تباين (5.605) وتكشف مضامين هذه العبارات عن ما يتطلع المعلم لتحقيقه من أهداف وما يسعى إليه من طموحات مثل الترقى في العمل الإداري أو تحقيق مكانة أعلى في المجتمع أو إكمال دراسته العليا أو تحسين وضعه المادي وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (تطلعات المهنة).

العامل السادس: تشبعت به (١٢) عبارة كان الجذر الكامن لها (10.689) بنسبة تباين (5.372) وتكشف مضامين هذه العبارات عن تقييم المعلم للمناخ العام للمدرسة وما إذا كانت المدرسة لها رؤية ورسالة وأهداف محددة وإذا ما كانت تتبع سياسة تعليمية واضحة ومعلنة وما المعايير التي يتم عليها تقييم الطلاب وما إذا كان هناك خطة محددة للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (المناخ المدرسي).

العامل السابع: تشبعت به (١٠) عبارات كان الجذر الكامن لها (6.414) بنسبة تباين (٣.٢٢٣) وتكشف مضامين هذه العبارات عن طبيعة العلاقات بين المعلم وزملائه في المدرسة وما إذا كانت تتسم بالتعاون والمشاركة ونقل الخبرات بين المعلمين الأقدم والأحدث أو تتسم بعدم الألفة والتنافس وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (علاقة المعلم بزملائه).

العامل الثامن: تشبعت به (١٠) عبارات كان الجذر الكامن لها (5.255) بنسبة تباين (٢.٦٤١) وتكشف مضامين هذه العبارات عن علاقة المعلم بطلابه وإذا ما كان المعلم يستطيع التعامل مع الطلاب وترطبه بهم علاقة ودية واحترام ويستمتع إلى آرائهم ويشاركهم أنشطتهم ويتدخل لحل مشاكلهم ويشجعهم على الإنجاز الأكاديمي، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (علاقة المعلم بطلابه).

العامل التاسع: تشبعت به (٢٠) عبارة كان الجذر الكامن لها (3.937) بنسبة تباين (١.٩٧٩) وتكشف مضامين هذه العبارات عن علاقة المعلم بمدير المدرسة وما إذا كان يستطيع التواصل بشكل مباشر مع المدير ويقدم اقتراحاته له ومدى تقديره للدعم والمساندة والتشجيع الذي يتلقاه من مديره وما إذا كان تقييم المدير له منصفاً وموضوعياً وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (علاقة المعلم بالمدير).

العامل العاشر: تشبعت به (٢٥) عبارة كان الجذر الكامن لها (3.817) بنسبة تباين (١.٩١٨) وتكشف مضامين هذه العبارات عن احتياجات المعلم التي تعينه على تنمية أدائه المهني والأكاديمي سواء كانت احتياجات مادية أو فنية أو نفسية أو اجتماعية وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (احتياجات المهنة).

يتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العملي مع الإطار النظري الذي بني عليه مقياس النمو المهني للمعلم حيث تشبعت عبارات المقياس على عشرة أبعاد فرعية تقيس العوامل الشخصية للمعلم والعوامل البيئية التنظيمية.

طريقة ألفا . كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (٥) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (٥)

معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	ميول واتجاه المعلم نحو المهنة	٠.٧٠٥
٢	الرضا الوظيفي	٠.٧٤٥
٣	كفاءة المعلم	٠.٧٠٠
٤	التحديات والضغوط	٠.٨١٢
٥	تطلعات المهنة	٠.٨٠٣
٦	احتياجات المهنة	٠.٨٤٢
٧	المناخ المدرسي	٠.٧٦٦
٨	علاقة المعلم بزملائه	٠.٧٤٩
٩	علاقة المعلم بطلابه	٠.٧١١
١٠	علاقة المعلم بالمدير	٠.٨٠١

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

إن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠.٧٠٠-٠.٨٤٢) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه.

• المقابلة مع المجموعات المركزة:

هدف المقابلة: هدفت المقابلة إلى تعرف العوامل الشخصية والعوامل البيئية التي تؤثر على المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية بشكل كافي لإكساب قيمة مضافة وثراء وغني للبيانات الكمية.

وصف المقابلة: تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تضمنت إجراء مقابلات مع عينات مختلفة من المعلمين مثل دراسة Klinger, 2010 - Boone, 2010 - Peters, 2012 - Robinson, 2010 - Sanders, 2010 - DeMille, 2000 - Rendos, 2005 - Brundage, 2008) _ Neuzil, 2008 _

- تم صياغة أسئلة المقابلة بحيث تركز على الأهداف التي تستخدم من أجلها وهي قياس العوامل العشر المؤثرة علي النمو المهني للمعلم وبصورة أسئلة مفتوحة.
- عرضت أسئلة المقابلة في شكلها المبدئي على مجموعة من المحكمين^٥ في مجال التربية وعلم النفس للتأكد من صدقها في قياس الأبعاد العشر للعوامل المؤثرة علي النمو المهني للمعلمين ووضوح أسئلة المقابلة في صياغتها. وكانت معظم ملاحظات المحكمين تدور حول إعادة صياغة الأسئلة، وتم الأخذ بكافة التعديلات من وجهه نظر السادة المحكمين. وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على كل سؤال من أسئلة المقابلة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

هذا الجزء سيتم فيه عرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء فروض البحث وما توصلت إليه الدراسات والأدبيات السابقة في هذا المجال. ويزيل هذا الجزء بتوصيات وبحوث مستقبلية.

اختبار صحة الفرض الأول وتفسيره:

توجد فروق دالة إحصائياً بين العوامل الشخصية للمعلم (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة- الرضا الوظيفي- كفاءة المعلم- التحديات والضغوط- تطلعات المهنة- احتياجات المهنة) والمسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية. ولاختبار صحة الفرض الأول استخدمت الباحثتان طريقة تحليل التباين الأحادي ويوضح الجدول (٦) نتائج الفروق في العوامل الشخصية للمعلم في ضوء المسارات المهنية لحياة المعلمين.

^٤/ ملحق (٤) أسئلة المقابلة الشخصية.

^٥/ ملحق (٥) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

جدول (٦)

قيمة (ف) لمعرفة الفروق في العوامل الشخصية للمعلم
في ضوء المسارات المهنية لحياة المعلمين

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ميول واتجاه المعلم نحو المهنة	بين المجموعات	4894.759	4	1223.690	12.989	٠.٠١
	داخل المجموعات	17428.314	185	94.207		
	المجموع	22323.074	189			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	227.466	4	56.866	.591	غير دال
	داخل المجموعات	17805.613	185	96.247		
	المجموع	18033.079	189			
كفاءة المعلم	بين المجموعات	5942.117	4	1485.529	7.967	٠.٠١
	داخل المجموعات	34495.483	185	186.462		
	المجموع	40437.600	189			
التحديات والضغوط	بين المجموعات	3282.483	4	820.621	10.580	٠.٠١
	داخل المجموعات	14349.391	185	77.564		
	المجموع	17631.874	189			
تطلعات المهنة	بين المجموعات	371.549	4	92.887	1.332	غير دال
	داخل المجموعات	12897.719	185	69.717		
	المجموع	13269.268	189			
احتياجات المهنة	بين المجموعات	1086.034	4	271.509	2.529	٠.٠٥
	داخل المجموعات	19860.434	185	107.354		
	المجموع	20946.468	189			

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في العوامل البيئية الشخصية في ضوء متغير المسارات المهنية للمعلمين بالنسبة للعوامل (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة - كفاءة المعلم - التحديات والضغوط - احتياجات المهنة) بلغت على الترتيب (٢.٩٨٩ - ٧.٩٦٧ - ١٠.٥٨٠ - ٢.٥٢٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١, ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود فروق في هذه العوامل تعزى إلى متغير المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية.

أما بالنسبة لعاملي الرضا الوظيفي والتطلعات فقد بلغت قيمة (ف) على الترتيب (٠.٥٩١ - ١.٣٣٢) وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذين العاملين يرجع إلى متغير المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة هوبرمان والتي أشارت إلى وجود فروق في متغير الرضا الوظيفي لدى المعلمين في مسارات حياتهم المهنية المختلفة. حيث يظهر عدم الرضا جلياً في المرحلة التي يشير إليها "هوبرمان (Huberman, 1993)" بمرحلة التحفظ والشكوى ويشعر فيها المعلمون بالاضطهاد

بسبب التغييرات التعليمية السارية. بينما لم يجد هويرمان دليلاً على أن أغلبية المعلمين زادت لديهم مستويات التحفظ وعدم الرضا مع تقدم عمرهم. كذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سايكس Sikes والتي تزي أن العديد من المعلمين المبتدئين لديهم مستوى رضا عالي خلال سنوات عملهم الأولى علي عكس شعورهم في سنة الامتياز سايكس وآخرون (Sikes et al.,1985:277). وأيضاً نتائج دراسة داي وآخرين (Day et al., 2006) وداي وآخرين (Day et al, 2007:435) والتي أشارت إلي مجموعة من المعلمين الذين لم يعدوا يجدون الرضا في عملهم بسبب عقبات المهنة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مراحل دورة الحياة للمعلم في العوامل الشخصية للمعلم تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في العوامل الشخصية للمعلم في ضوء المسارات المهنية عبر دورة حياة المعلمين

العوامل	المراحل	المتوسط الحسابي	المسار الأول	المسار الثاني	المسار الثالث	المسار الرابع	المسار الخامس
ميل واتجاه المعلم نحو المهنة	المسار الأول	82.181	-	1.3151	3.2957	5.8532	19.746*
	المسار الثاني	80.866	-	-	4.6109	7.168*	21.061*
	المسار الثالث	85.477	-	-	-	2.557	16.451*
	المسار الرابع	88.035	-	-	-	-	13.893*
	المسار الخامس	101.92	-	-	-	-	-
كفاءة المعلم	المسار الأول	65.727	-	5.139*	6.899	8.535	25.344
	المسار الثاني	70.866	-	-	1.760	3.396*	20.204
	المسار الثالث	72.626	-	-	-	1.636*	18.444*
	المسار الرابع	74.263	-	-	-	-	16.808
	المسار الخامس	91.071	-	-	-	-	-
التحديات والضغوط	المسار الأول	53.863	-	6.136	4.072	5.758	5.649
	المسار الثاني	60.000	-	-	10.208*	11.894*	11.785*
	المسار الثالث	49.791	-	-	-	1.685	1.576
	المسار الرابع	48.105	-	-	-	-	.109
	المسار الخامس	48.214	-	-	-	-	-
احتياجات المهنة	المسار الأول	79.590	-	.1424	1.409	4.152*	3.233
	المسار الثاني	79.733	-	-	1.266*	4.294*	3.376
	المسار الثالث	81.000	-	-	-	5.561*	4.642
	المسار الرابع	75.438	-	-	-	-	-9.185*
	المسار الخامس	76.357	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

وجود فروق في العوامل الشخصية البيئية للمعلم تعزى إلى المسارات المهنية للمعلمين؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة عند مستوى ٠.٠٥، وتعزى هذه الفروق لصالح أعلى متوسط حسابي وهي على النحو التالي:

● بالنسبة لميول واتجاه المعلم نحو المهنة: تأتي المرحلة الخامسة في المرتبة الأولى، ثم المرحلة الرابعة، ثم الثالثة، ثم الأولى وتأتي المرحلة الثانية في المرتبة الأخيرة.

● بالنسبة لكفاءة المعلم تأتي تأتي المرحلة الخامسة في المرتبة الأولى، ثم المرحلة الرابعة، ثم الثالثة، ثم الثانية وتأتي المرحلة الأولى في المرتبة الأخيرة.

● بالنسبة لتحديات وضغوط العمل تأتي المرحلة الأولى في المرتبة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة ثم الرابعة، ثم الخامسة في المرتبة الأخيرة.

● بالنسبة للاحتياجات تأتي المرحلة الأولى في المرتبة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة ثم الرابعة، ثم الخامسة في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

● أولاً: بالنسبة لميول واتجاه المعلم نحو المهنة أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين في المرحلة الخامسة والذين تتراوح أعمارهم من (٥٠-٦٠) عام حيث احتلوا المرتبة الأولى وذلك يرجع لما أضافته سنوات ممارسة المهنة من خبرات في التعامل مع الطلاب والزملاء وما يتمتع به المعلمين في هذا السن المتقدم من مشاركة فعالة في الأنشطة التعليمية المختلفة وما يظهوره من التزام وانضباط مرتفع في أداء مهام عملهم وميل عميق لممارسة مهنة التدريس بحب وإخلاص ومحافظة على القواعد و القوانين الصارمة، في حين أظهر المعلمون الأصغر سناً اتجاهاً محدوداً في الالتزام والانضباط بقوانين المدرسة. وتأتي هذه النتائج على نقیض دراسة "داي وآخرين (Day et al, 2006) والذي ويرجح أن الأغلبية العظمى من المعلمين لديهم مستوى التزام مرتفع في المهنة أثناء أول ثلاث سنوات من التدريس.

وتشير المقابلات المركزة مع معلمين في سن (٥٠-٦٠) إلى مدى التزامهم العميق وحرصهم على تطبيق القواعد و القوانين أثناء ممارسة مهنة التدريس و

المتمثل في الحضور مبكراً للمدرسة يومياً على مدار الثلاثين عاماً التي مارسوا فيها المهنة إيماناً منهم بدورهم كقدوة لغيرهم من المعلمين الجدد و للطلاب.

● أشارت نتائج البحث أيضاً إلى أن المعلمين في المرحلة الثانية في سن من (٢٦-٣٠ سنة) أظهروا ميول واتجاهات نحو المهنة أقل من المعلمين في المرحلة الأولى الذين تتراوح أعمارهم من (٢١-٢٥) سنة ويمكن تفسير ذلك أنه على الرغم من حداثة سن المعلمين في المرحلة الأولى إلا أنهم يظهرون حماساً عالياً في بداية تعيينهم في مهنة التدريس ويحاولون إثبات ذاتهم في ممارسة هذه المهنة وهذا الحماس ما يفنقه المعلمون في المرحلة الثانية الذين تتراوح أعمارهم من (٢٦-٣٠) الذين لوحظ عليهم من خلال المقابلات المركزة انشغالهم بتحقيق طموحاتهم المادية وتوفير احتياجاتهم لتكوين أسر وتوفير احتياجات الزواج ونفقات الأبناء، كما عبر هؤلاء المدرسين أيضاً عن ذلك بقولهم *إن مهنة التدريس لا تحقق طموحاتنا المادية* مما يضعف حماسهم للعمل ويزيد من انشغالهم فقط بتوفير النفقات المادية لأسرهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سايكس وآخرين (Sikes et al., 1985) وكذلك تتفق مع نتائج دراسة بورك وآخرين (Burke et al., 1987) التي أشارت إلى أن المعلمين في هذه المرحلة يمرون بحالة إحباط مهني وهذه المرحلة هي مرحلة خيبة الأمل وأثناء هذه المرحلة، يجد المعلمون أنفسهم مجبرين على الاستمرار في وظيفة يجدونها غير مرضية.

● ثانياً: بالنسبة لكفاءة المعلم أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المسارات المهنية للمعلمين لصالح المعلمين الأكبر سناً في المرحلة الخامسة وهذا يرجع إلى قدرة المعلمين في هذا السن وبعد السنين التي قضاها في ممارسة مهنة التدريس على التعامل بمهارة مع مستويات الطلاب المختلفة واستخدام مهارات حل المشكلات والتقييم وتنمية الدافعية والتفكير الناقد بشكل فعال.

● لوحظ من النتائج السابقة تناسب عامل الكفاءة طردياً مع المسارات المهنية للمعلمين أي أنه كلما زاد سن المعلم كلما زادت كفاءته وفاعليته في مهنة التدريس. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة داي وآخرين (Day et al.,

(2006، وداي وآخرين (Day et al.,2007) كما تتفق ونتائج دراسة بورك
وآخرين (Burke et al.,1987).

• ثالثاً بالنسبة لعاملي التحديات والضغوط واحتياجات المهنة فقد جاءت نتائجهم
متشابهة فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المسارات المهنية
للمعلمين لصالح المعلمين في المرحلة الأولى أي إن المعلمين الأصغر سناً هم
الأكثر شعوراً بالتحديات والصعوبات في مهنة التدريس وهم الأكثر احتياجاً
لتنمية مهاراتهم وقدراتهم ومهارتهم من خلال برامج التنمية المهنية المستدامة،
وهذه نتيجة منطقية فحداثة سن المعلمين في هذه المرحلة وقلة خبرتهم بمهنة
التدريس وعدم قدرتهم على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة وعدم
تدريبهم بشكل كافٍ خلال فترة إعدادهم داخل كليات التربية تزيد من الصعوبات
التي يواجهها المعلمون في بداية عملهم في مهنة التدريس والتي تتمثل في
(صعوبات إدارة الصف وضبط النظام والتعامل مع مشكلة ازدياد الفصول
وتكديسها بالطلاب والتعامل مع أولياء الأمور) ومع زيادة التحديات تزداد
الاحتياجات لدى المعلمين في مرحلة بداية المهنة لتعلم طرق التعامل مع
المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية وتنمية مهارات التواصل مع الزملاء
والمدراء وأولياء الأمور وفهم مشاكل الطلاب وهذا ما ينبغي أن تركز عليه
برامج التنمية المهنية. وقد لوحظ في النتائج السابقة تناسب التحديات وضغوط
العمل واحتياجات المهنة مع المسارات المهنية للمعلمين عكسياً فكلما قل سن
المعلم زادت التحديات وضغوط العمل واحتياجات المهنة. وتتفق هذه النتائج مع
ما توصلت إليه نتائج دراسة ليبودا (Loboda,2007) حيث وجدت اختلافات
تصل إلى 50% بين المعلمين حديثي العمل في التدريس والمعلمين القدامى في
الاحتياجات الشخصية والمهنية.

اختبار الفرض الثاني و تفسيره:

توجد فروق دالة إحصائياً بين عوامل البيئية التنظيمية للمدرسة (المناخ
المدرسي - علاقة المعلم بزملائه - علاقة المعلم بطلابه - علاقة المعلم بالمدير)
في المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية.

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان طريقة تحليل التباين
الأحادي ويوضح الجدول (8) نتائج التحليل.

جدول (٨)

قيمة (ف) لمعرفة الفروق في عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة في ضوء المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية.

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المناخ المدرسي	بين المجموعات	361.480	4	90.370	2.349	غير دال
	داخل المجموعات	7117.262	185	38.472		
	المجموع	7478.742	189			
علاقة المعلم بزملائه	بين المجموعات	585.907	4	146.477	2.622	٠.٠٥
	داخل المجموعات	10333.593	185	55.857		
	المجموع	10919.500	189			
علاقة المعلم بطلابه	بين المجموعات	1072.688	4	268.172	4.979	٠.٠١
	داخل المجموعات	9964.727	185	53.863		
	المجموع	11037.416	189			
علاقة المعلم بالمدير	بين المجموعات	6483.132	4	1620.783	15.915	٠.٠١
	داخل المجموعات	18840.742	185	101.842		
	المجموع	25323.874	189			

يتضح من الجدول ما يلي:

أن قيمة (ف) لمعرفة الفروق في عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة في ضوء متغير المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية بالنسبة للعوامل (علاقة المعلم بزملائه - علاقة المعلم بطلابه - علاقة المعلم بالمدير) بلغت على الترتيب (٢.٦٢٢ - ٤.٩٧٩ - ١٥.٩١٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ - ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود فروق في هذه العوامل تعزى إلى متغير المسارات المهنية للمعلمين.

أما بالنسبة لعوامل المناخ المدرسي فقد بلغت قيمة (ف) ٢.٣٤٩ وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذا العامل يرجع إلى متغير المسارات المهنية للمعلمين.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مراحل دورة الحياة للمعلم في العوامل التنظيمية للمدرسة تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين المسارات المهنية

برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية
تصور مقترح

للمعلمين في عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة

العوامل	المراحل	المتوسط الحسابي	المسار الأول	المسار الثاني	المسار الثالث	المسار الرابع	المسار الخامس
علاقة المعلم بزملائه	المسار الأول	42.1818	-	-6.580	-1.114	-3.199	-3.6259
	المسار الثاني	36.1667	-	-	-6.524	-8.622	-9.217*
	المسار الثالث	37.5821	-	-	-	-6.152	-7.108*
	المسار الرابع	39.5439	-	-	-	-	1.686
	المسار الخامس	37.8571	-	-	-	-	-
علاقة المعلم بطلابه	المسار الأول	40.5455	-	6.145*	3.3514	3.2121	-3.383
	المسار الثاني	34.4000	-	-	-2.794	-2.933	9.5285*
	المسار الثالث	37.1940	-	-	-	.13930-	6.734*
	المسار الرابع	37.3333	-	-	-	-	6.595*
	المسار الخامس	43.9286	-	-	-	-	-
علاقة المعلم بالمدير	المسار الأول	59.1364	-	15.330	17.699	17.775*	21.935*
	المسار الثاني	74.4667	-	-	2.3691	-2.445	-6.604
	المسار الثالث	76.8358	-	-	-	-0.0764	-4.235
	المسار الرابع	76.9123	-	-	-	-	4.1591*
	المسار الخامس	81.0714	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول وجود فروق في العوامل التنظيمية للمدرسة تعزى إلى المسارات المهنية للمعلمين؛ حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة عند مستوى ٠.٠٥، وتعزى هذه الفروق لصالح أعلى متوسط حسابي على النحو التالي:

- بالنسبة لعلاقة المعلم بزملائه جاءت الفروق في المرتبة الأولى لصالح المعلمين في المرحلة الأولى ثم في المرحلة الرابعة ثم الخامسة تليها الثالثة وأخيراً الثانية.
- بالنسبة لعلاقة المعلم بطلابه جاءت الفروق في المرتبة الأولى لصالح المعلمين في المرحلة الخامسة ثم المرحلة الأولى ثم الرابعة ثم الثالثة وأخيراً الثانية.
- بالنسبة لعلاقة المعلم بمدير المدرسة جاءت الفروق في المرتبة الأولى لصالح المعلمين في المرحلة الخامسة ثم الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية وأخيراً المرحلة الأولى.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أولاً: علاقة المعلم بزملائه جاءت الفروق في المرتبة الأولى لصالح المعلمين في المرحلة الأولى ويرجع ذلك إلي أن المعلمين في بداية عملهم في مهنة

التدريس وبعد تخرجهم من الجامعة مباشرةً يميلون إلى تكوين صداقات جديدة بزملائهم في بيئة العمل تعوض ما فقدوه من صداقات في الجامعة، كما أن محاولتهم لإثبات ذاتهم كمعلمين أكفاء تدفعهم إلى التعاون مع زملائهم في العمل لكسب ثقتهم والاستفادة من خبراتهم السابقة في مجال التدريس وهذا ما عبر عنه المعلمون في مرحلة بداية المهنة في المقابلات الشخصية معهم حيث أظهروا اهتماماً "بتكوين صداقات مع زملائهم الجدد في المدرسة والسعي للاستفادة من خبرات المعلمين الأقدم والتعاون معهم".

• أظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين في المرحلة الثانية جاؤوا في المرتبة الأخيرة من حيث علاقاتهم بزملائهم وقد لوحظ أثناء المقابلات الشخصية مع المعلمين في هذه المرحلة أنهم عبروا عن "علاقات تنافسية بينهم وبين زملائهم في العمل"، فرغبة كل معلم على الاستحواذ على الطلاب في الدروس الخصوصية وتركيزه على الجوانب المادية أثرت سلباً على علاقات المعلمين بعضهم ببعض.

• **ثانياً:** بالنسبة لعلاقة المعلم بطلابه أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المسارات المهنية للمعلمين لصالح المعلمين في المرحلة الخامسة ويفسر ذلك بأن المعلمين في هذه السن المتقدمة وبما كونه من خبرة طويلة في العملية التعليمية وتعرضهم لخبرات متراكمة عبر سنوات عملهم في مهنة التدريس أصبحوا أكثر تجسيدا لدور الأب والمثل الأعلى بالنسبة للطلاب وهذا ما عبر عنه المعلمون في هذه المرحلة خلال مقابلاتهم بقولهم "أنهم يعاملون الطلاب كأبنائهم بل كأحفادهم أحيانا".

• وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين في المرحلة الأولى جاء ترتيبهم في المرتبة الثانية في علاقتهم بالطلاب ويفسر ذلك بقربهم في السن من الطلاب حيث يعتبروا أصغر المعلمين سنا وأحدثهم عهداً بمهنة التدريس مما يجعلهم أقدر على فهم مشاكل الطلاب ورغباتهم ودوافعهم، وقد عبر المعلمون في هذه المرحلة من خلال المقابلات بقولهم "أنهم يسعون إلى إثبات كفاءتهم من خلال كسب ثقة طلابهم ومحبتهم وتكوين علاقة طيبة معهم ومشاركتهم في الأنشطة الطلابية مثل (الألعاب الرياضية والرحلات والمسابقات وغيرها من الأنشطة المدرسية)". وتتفق هذه النتائج مع ما قدمته دراسة سايكس وآخرين (Sikes et al., 1985) حيث أشارت إلى أن العديد من المعلمين

- المبتدئين خلال سنوات عملهم الأولى يكونون روابط وثيقة مع طلابهم. كما تتفق مع نتائج دراسة بورك وآخرين (Burke et al., 1987) والتي أشارت إلى أن المعلمين المبتدئين في المرحلة الأولى لديهم ميل لاكتساب احترام التلاميذ والزملاء والتعامل بشكل مريح مع الأعمال الفصلية اليومية.
- **ثالثاً-** بالنسبة لعلاقة المعلم بمدير المدرسة أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في المسارات المهنية للمعلمين لصالح المعلمين في المرحلة الخامسة ليتصدروا المرتبة الأولى ويفسر ذلك بالتقارب في السن بين المعلمين في هذه المرحلة وبين مدرء المدارس بل إن أغلب المدرسين في هذه المرحلة غالباً ما يكون قد شغل منصباً إدارياً مما يجعلهم مشاركين في النواحي الإدارية في المدرسة وعلى فهم ودراية أكبر بدور مدير المدرسة مما يجعل علاقتهم بالمدير جيدة.
 - أما بالنسبة للمعلمين في المرحلة الأولى فجاء ترتيبهم في المرتبة الأخيرة من حيث علاقتهم بمدير المدرسة ويفسر ذلك باختلاف المرحلة العمرية بين المعلمين في المرحلة الأولى ومدرء المدارس مما يؤثر على اختلاف وجهات نظرهم وآرائهم واختلاف طرق إعدادهم الأكاديمي والمهني مما يؤثر على علاقتهم ببعضهم البعض ويوجد بينهم نوع من " صراع الأجيال " وهذا ما عبر عنه المعلمون في هذه المرحلة أثناء مقابلاتهم الشخصية.
 - لوحظ من النتائج السابقة تناسب العلاقة طردياً بين علاقة المعلم مع مدير المدرسة والمسارات المهنية للمعلمين فكلما زاد سن المعلم كلما تحسنت علاقته مع مدير المدرسة.
- اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيره:**
توجد فروق دالة إحصائياً بين العوامل الشخصية للمعلم في المسارات المهنية للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس.
لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان طريقة T.test ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول (١٠)

قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في العوامل الشخصية للمعلم

العوامل	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
---------	-----------	-------	-----------------	-------------------	----------	---------------

مبول واتجاه المعلم نحو المهنة	ذكور	94	87.212	11.162	1.087	غير دال
	إناث	96	85.500	10.561		
الرضا الوظيفي	ذكور	94	66.446	7.769	1.178	غير دال
	إناث	96	68.114	11.372		
كفاءة المعلم	ذكور	94	73.840	15.333	.409	غير دال
	إناث	96	72.968	13.968		
التحديات والضغوط	ذكور	94	49.159	8.232	3.026	٠.٠١
	إناث	96	53.302	10.520		
تطلعات المهنة	ذكور	94	46.319	9.172	-823	غير دال
	إناث	96	47.322	7.537		
احتياجات المهنة	ذكور	94	76.914	8.661	2.248	٠.٠٥
	إناث	96	80.302	11.887		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة للعوامل الشخصية للمعلم (مبول واتجاه المعلم نحو المهنة- الرضا الوظيفي- كفاءة المعلم- تطلعات المهنة) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذه العوامل تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث).

كما يتضح من الجدول أيضاً وجود فروق بين الذكور والإناث في عاملي التحديات والضغوط واحتياجات المهنة حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب (٢٠٢٦-٣٠٢٤٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ترجع لمتغير النوع، وتعزى هذه الفروق لصالح أعلى متوسط حسابي وهي مجموعة الإناث في كل من عامل التحديات والضغوط واحتياجات المهنة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Sikes et al., 1985) حيث أشارت إلى أن الفروق في النوع تؤثر في الحياة المهنية للمعلمين، وأشارت إلى أن المعلمات في مرحلة الاستقرار يصبح العمل في التدريس أولوية ثانية لديهن نتيجة انشغالهن بتكوين أسر وبتربية أبنائهن.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المعلمين في عاملي التحديات والضغوط واحتياجات المهنة لصالح المعلمات الإناث ويرجع هذا إلى ما تواجهه المعلمات من ضغوط أكبر في مهنة التدريس تزيد من شعورهن بالإجهاد والتوتر فبالإضافة إلى أعباء الحياة المهنية التي تواجهها الأم المصرية في تربية أبنائها والاهتمام بهم تواجه صعوبات إضافية في مهنة التدريس ترجع إلى (ازدحام الفصول وتكدسها بالطلاب وخصوصاً في التعليم العام والمشارجات بين الطلاب وساعات العمل الطويلة وأعباء العمل الكثيرة)

هذه التحديات زادت من احتياجهن إلى برامج تنمية مهنية ترفع من كفاءتهن لمواجهة هذه التحديات، فالمعلمات بعد إنجابهن للأطفال يصبح العمل في التدريس أولوية ثانية لديهن. فالعديد من المعلمات يوقفن مهتهن إيقافاً مؤقتاً لعدة سنوات من أجل التركيز على الاهتمام بأسرهن.

- أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في عوامل الميول والاتجاه نحو المهنة والرضا الوظيفي والكفاءة وتطلعات المهنة وهذا لأن هذه العوامل كما أوضحنا سابقاً تتباين تبعاً للمسارات المهنية للمعلمين أكثر مما تتأثر بجنس المعلم ذكراً كان أم أنثى، فكلما زادت سنوات عمل المعلم في مهنة التدريس كلما زادت خبرته وكفاءته سواء كان معلم أم معلمة.

اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيره:

توجد فروق دالة إحصائية بين عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة في المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان طريقة T.test ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول (١١)

قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة

العوامل	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المناخ المدرسي	ذكور	94	46.212	6.654	.381	غير دال
	إناث	96	45.864	5.942	.380	
علاقة المعلم بزملائه	ذكور	94	38.851	7.921	.629	غير دال
	إناث	96	38.156	7.298	.628	
علاقة المعلم بطلابه	ذكور	94	38.276	7.384	1.067	غير دال
	إناث	96	37.093	7.880	1.068	
علاقة المعلم بالمدير	ذكور	94	76.159	10.090	1.672	غير دال
	إناث	96	73.364	12.766	1.676	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في عوامل البيئة التنظيمية غير دالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل التنظيمية ترجع إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أشارت النتائج في هذا الفرض إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة وهي (المناخ المدرسي والعلاقة بالزملاء والعلاقة

بالطلاب والعلاقة بالمدير) بين الذكور والإناث وذلك يرجع إلى تشابه البيئة التنظيمية للمدرسة بالنسبة للذكور والإناث من المعلمين، فالظروف الخارجية في البيئة التنظيمية للمدرسة المحيطة بالمعلمين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً تعتبر واحدة وتؤثر عليهم بشكل متساوٍ.

اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيره:

توجد فروق دالة إحصائية بين العوامل الشخصية للمعلم في المسارات المهنية للمعلمين عبر دورة حياتهم العملية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية. لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان طريقة تحليل التباين الأحادي ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول (١٢)

قيمة (ف) لمعرفة الفروق في العوامل الشخصية للمعلم في ضوء متغير المرحلة التعليمية

العوامل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ميل واتجاه المعلم نو المهنة	بين المجموعات	1135.436	3	378.479	3.323	٠.٠٥
	داخل المجموعات	21187.638	186	113.912		
	المجموع	22323.074	189			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	328.940	3	109.647	1.152	غير دال
	داخل المجموعات	17704.139	186	95.184		
	المجموع	18033.079	189			
كفاءة المعلم	بين المجموعات	1405.014	3	468.338	2.232	غير دال
	داخل المجموعات	39032.586	186	209.853		
	المجموع	40437.600	189			
التحديات والضغط	بين المجموعات	2281.562	3	760.521	9.215	٠.٠١
	داخل المجموعات	15350.311	186	82.529		
	المجموع	17631.874	189			
تطلعات المهنة	بين المجموعات	724.085	3	241.362	3.579	٠.٠١
	داخل المجموعات	12545.183	186	67.447		
	المجموع	13269.268	189			
احتياجات المهنة	بين المجموعات	1030.112	3	343.371	3.207	٠.٠٥
	داخل المجموعات	19916.356	186	107.077		
	المجموع	20946.468	189			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الشخصية للمعلم (ميل واتجاه المعلم نحو المهنة- التحديات وصعوبات العمل -تطلعات المهنة - احتياجات

برنامج إرشادي للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تباينات مساراتهم المهنية
تصور مقترح

المهنة) ترجع إلى متغير المرحلة التعليمية؛ حيث بلغت قيمة (ف) على الترتيب (٣.٣٢٣ - ٩.٢١٥ - ٣.٥٧٩ - ٣.٢٠٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، ٠.٠٠٥ مما يشير إلى وجود فروق في هذه العوامل ترجع لمتغير المرحلة التعليمية.

كما يتضح من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عاملي الرضا الوظيفي وكفاءة المعلم يرجع إلى متغير المرحلة التعليمية حيث لم تصل قيمة (ف) إلى مستوى الدلالة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المراحل التعليمية المختلفة في العوامل الشخصية للمعلم تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في العوامل الشخصية للمعلم

في المسارات المهنية

العوامل	المراحل	المتوسط الحسابي	رياض أطفال	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
مبول واتجاه المعلم نحو المهنة	رياض أطفال	77.4615	-	-9.347*	9.3021*	10.4475*
	ابتدائي	86.8090	-	-	.04535	1.10010
	إعدادي	86.7636	-	-	-	1.14545
	ثانوي	87.9091	-	-	-	-
التحديات والضغوط	رياض أطفال	58.8462	-	5.767*	8.791	13.512*
	ابتدائي	53.0787	-	-	3.0241	7.745*
	إعدادي	50.0545	-	-	-	4.721
	ثانوي	45.3333	-	-	-	-
تطلعات المهنة	رياض أطفال	44.3077	-	4.4114*	-1.8559	.489
	ابتدائي	48.7191	-	-	2.55546	4.900*
	إعدادي	46.1636	-	-	-	2.345*
	ثانوي	43.8182	-	-	-	-
احتياجات المهنة	رياض أطفال	85.8462	-	7.486*	6.609	10.361*
	ابتدائي	78.3596	-	-	-8768	2.874
	إعدادي	79.2364	-	-	-	3.751*
	ثانوي	75.4848	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الشخصية للمعلم في ضوء المرحلة التعليمية حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وتعزى هذه الفروق لصالح أعلى متوسط حسابي، وهي على النحو التالي:

- بالنسبة لميول واتجاه المعلم نحو المهنة (المرحلة الثانوية- الابتدائية- الإعدادية - رياض الأطفال).
- بالنسبة للتحديات والضغوط (رياض الأطفال- الابتدائي- الإعدادي- الثانوي).
- بالنسبة لتطلعات المهنة (الابتدائي- الإعدادي - رياض الأطفال - الثانوي)
- بالنسبة لاحتياجات المهنة (رياض الأطفال- الإعدادي- الابتدائي- الثانوي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أولاً- بالنسبة لميول واتجاه المعلم نحو المهنة وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح معلمي المرحلة الثانوية في المرتبة الأولى وذلك يرجع إلى الخبرات المتنوعة التي يتعرض لها معلمو المرحلة الثانوية أثناء تدرجهم الوظيفي حتى يصلوا إلى التعليم الثانوي حيث يسبق ذلك تعيينهم في التعليم الإعدادي وعملهم به لعدة سنوات تصل إلى ١٢ سنة تقريباً قبل انتقالهم إلى التعليم الثانوي مما يزيد من خبراتهم في العملية التعليمية وفي ممارسة مهنة التدريس.
- ثانياً: بالنسبة لعامل التحديات والضغوط التي يواجهها المعلم فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح معلمات رياض الأطفال في المرتبة الأولى وذلك يرجع إلى كثرة الضغوط والصعوبات التي تواجهها معلمة رياض الأطفال مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، وما تفرضه طبيعة مرحلة رياض الأطفال من التعامل مع مشاكل الأطفال في هذه السن المبكرة والتي تزيد من صعوبات المعلمة في إدارة الفصل وضبط النظام والتعامل مع المشاكل السلوكية للأطفال وخصوصاً في ظل عدم توافر الإمكانيات المادية والفنية في فصول مرحلة رياض الأطفال.
- لوحظ في النتائج السابقة أن هناك علاقة عكسية بين التحديات والضغوط التي يواجهها المعلم والمراحل التعليمية، فكلما انتقلنا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى قلت التحديات التي يواجهها المعلم في هذه المرحلة.

• **ثالثاً-** بالنسبة لتطلعات المهنة فقد وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى، ويفسر ذلك بطبيعة المرحلة الابتدائية لكونها بداية التدرج الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي وكونها منفصلة عن مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي حيث لا ينتقل المعلمون بعد تعيينهم في التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي أو الثانوي مما يجعل معلمي التعليم الابتدائي يتطلعون بشكل أكبر إلى إكمال دراستهم العليا أو الانتقال إلى العمل الإداري لتحسين أوضاعهم الوظيفية والترقي في السلم الوظيفي وهذا ما عبر عنه المعلمون في هذه المرحلة في المقابلات.

• **رابعاً:** بالنسبة لاحتياجات المهنة فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح معلمات رياض الأطفال في المرتبة الأولى وهذا نظراً لارتباط الاحتياجات بالصعوبات والتحديات التي تواجهها المعلمة فكما أشارت نتائج الفرض الحالي إلى أن معلمات رياض الأطفال هن الأكثر تعبيراً عن التحديات والصعوبات التي تواجههن في مهنة التدريس وبالتالي فهن الأكثر احتياجاً لبرامج التنمية المهنية التي تزيد من قدرتهن ومهارتهن على مواجهة ضغوط وأعباء مهنة التدريس والتعامل مع مشاكل الأطفال النفسية والتواصل مع المدرء والزلاء وأولياء الأمور وترفع من كفاءتهن في خلق بيئة تعليمية إيجابية.

اختبار صحة الفرض السادس وتفسيره:

توجد فروق دالة إحصائياً بين العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة في المسارات المهنية للمعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية المختلفة.
لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان طريقة تحليل التباين الأحادي ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل.

جدول (١٤)

قيمة (ف) لمعرفة الفروق في العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة

في ضوء متغير المرحلة التعليمية

العوامل	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة (ف)	مستوى
---------	--------------	-------	-------	-------	----------	-------

الدلالة		المربعات	الحرية	المربعات		
٠.٠٥	4.481	168.032	3	504.096	بين المجموعات	المناخ المدرسي
		37.498	186	6974.646	داخل المجموعات	
			189	7478.742	المجموع	
غير دال	1.153	66.446	3	199.338	بين المجموعات	علاقة المعلم بزملائه
		57.635	186	10720.162	داخل المجموعات	
			189	10919.500	المجموع	
غير دال	1.158	67.452	3	202.355	بين المجموعات	علاقة المعلم بطلابه
		58.253	186	10835.060	داخل المجموعات	
			189	11037.416	المجموع	
٠.٠٥	2.869	373.365	3	1120.095	بين المجموعات	علاقة المعلم بمدير المدرسة
		130.128	186	24203.779	داخل المجموعات	
			189	25323.874	المجموع	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عاملي علاقة المعلم بزملائه وعلاقة المعلم بطلابه في ضوء متغير المرحلة التعليمية؛ حيث لم تصل قيمة (ف) إلى مستوى الدلالة.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بمدير المدرسة في ضوء متغير المرحلة التعليمية حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين المراحل التعليمية في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بمدير المدرسة تم استخدام اختبار شيفيه والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥)

نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق
في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بالمدير

العوامل	المراحل	المتوسط الحسابي	رياض أطفال	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
المناخ المدرسي	رياض أطفال	45.6923	-	1.779	.0559	2.722
	ابتدائي	47.4719	-	-	1.835	4.502*
	إعدادي	45.6364	-	-	-	2.666
	ثانوي	42.9697	-	-	-	-
علاقة المعلم بالمدير	رياض أطفال	68.4615	-	7.763	4.1021	8.417*
	ابتدائي	76.2247	-	-	3.661	.6540
	إعدادي	72.5636	-	-	-	4.3151
	ثانوي	76.8788	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق في عاملي المناخ المدرسي وعلاقة المعلم بالمدير تعزى لمتغير المرحلة التعليمية حيث كانت نتائج اختبار شيفيه دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ و تعزى هذه لفروق لصالح أعلى متوسط حسابي. على النحو التالي:
- وجدت فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في المراحل المختلفة في المناخ المدرسي لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى ثم رياض الأطفال ثم معلمي المرحلة الإعدادية ثم معلمي المرحلة الثانوية.
- وجدت فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في المراحل المختلفة في علاقة المعلم بمدير المدرسة لصالح معلمي المرحلة الثانوية في المرتبة الأولى ثم التعليم الابتدائي ثم الإعدادي وأخيراً رياض الأطفال.
- ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي:
- أشارت النتائج إلى وجود فروق في المناخ المدرسي بين معلمي المراحل المختلفة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية ويرجع ذلك إلى ما يتمتع به المناخ المدرسي في التعليم الابتدائي من الالتزام بالقواعد والمعايير الواضحة في العملية التعليمية وما يمتاز به من وجود سياسة ورؤية وأهداف محددة نظراً لاهتمام الدولة بتطويره في السنوات الأخيرة، كذلك عبر المعلمون في المدارس الابتدائية خلال المقابلات عن وجود بيئة تعليمية تسمح لهم بالتنمية المهنية والمشاركة بشكل فعال في اتخاذ القرارات داخل المدرسة.

• أما بالنسبة لعلاقة المعلم بمدير المدرسة فقد جاءت الفروق دالة إحصائياً لصالح معلمي المرحلة الثانوية وذلك يرجع لطول السنوات التي يقضيها معلم المرحلة الثانوية في الممارسة المهنية لمهنة التدريس ولخبراتهم المتراكمة في العملية التعليمية خلال تدرجهم الوظيفي الذي أشرنا إليه سابقاً مما يكسبهم خبرة أكثر في التعامل مع مدير المدرسة وتكوين علاقة طيبة يسودها الاحترام والتعاون بينهم وبين مدراء المدارس.

نموذج المسارات المهنية للمعلم المصري:

في ضوء النتائج السابقة يمكننا تحديد أوجه التباين بين المسارات المهنية المختلفة للمعلم المصري مجال البحث وتحديد السمات الشائعة بكل مسار كما يلي:

• المسار الأول (من ٢١ - ٢٥ سنة):

أشارت نتائج البحث أن المعلمين في هذا المسار أظهروا سمات هي (لديهم اتجاهاً محدوداً في الالتزام والانضباط بقوانين المدرسة- حماساً عالياً- محاولات لإثبات الذات لكسب ثقة الزملاء الأكبر سناً- عدم قدرتهم على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة - وعدم تدريبهم بشكل كافٍ خلال فترة إعدادهم داخل كليات التربية- تزايد التحديات والصعوبات التي يواجهونها والتي تتمثل في صعوبات إدارة الصف وضبط النظام والتعامل مع مشكلة ازدحام الفصول وتكدسها بالطلاب والتعامل مع أولياء الأمور- احتياج لتعلم طرق التعامل مع المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية - احتياج لتنمية مهارات التواصل مع المدراء وأولياء الأمور وفهم مشاكل الطلاب. كما أظهروا علاقة جيدة بزملاء المهنة - تكوين صداقات مع زملائهم الجدد في المدرسة والسعي للاستفادة من خبرات المعلمين الأقدم والتعاون معهم - علاقتهم بالطلاب جيدة جداً - علاقتهم بمدراء المدرس ضعيفة ويوجد بينهم نوع من "صراع الأجيال". ولذا يمكن تسمية هذا المسار بمسار المعلم المبتدئ.

• المسار الثاني (من ٢٦ - ٣٠ سنة)

أشارت نتائج البحث أن المعلمين في هذا المسار أظهروا تحديات واحتياجات أكثر من أي مرحلة أخرى وتتلخص سمات المعلمين في هذا المسار بما يلي (ميول واتجاهات نحو المهنة أقل من المعلمين في المرحلة الأولى- فقدان الحماس - الانشغال بتحقيق طموحات مادية - الاهتمام بتوفير احتياجات لتكوين أسر وتوفير احتياجات الزواج ونفقات الأبناء - علاقاتهم بزملائهم ضعيفة - علاقات تنافسية بينهم وبين زملائهم في العمل للاستحواذ على الطلاب في الدروس الخصوصية - التركيز على الجوانب المادية أثر سلباً على علاقات المعلمين بعضهم ببعض).

ويمكن تسمية هذا المسار بمسار المعلم المتحدي نظرًا لكثرة ما يواجهه المعلم في هذه المرحلة من تحديات وضغوط.

• **المسار الثالث (٣١ - ٤٠ سنة):**

أشارت نتائج البحث أن المعلمين في هذا المسار أظهروا سمات مثل (ميول واتجاهات نحو المهنة أعلي من المعلمين في المسار الثاني وأقل من المعلمين بالمسار الأول- الانشغال بتحقيق طموحات مادية- الاهتمام بتوفير احتياجات لتكوين أسر وتوفير احتياجات الزواج ونفقات الأبناء- علاقاتهم بزملائهم أفضل من المعلمين بالمسار الثاني)، ويمكن تسمية هذا المسار بمسار المعلم المثابر لأن استمرار التحديات والضغوط التي يواجهها المعلم في هذه المرحلة مع ما يظهره من ميول واتجاهات ايجابية نحو المهنة واستمراره في العمل بكفاءة يتطلب منه أن يكون صبور ومثابر بدرجة كبيرة.

• **المسار الرابع (٤١ - ٥٠ سنة):**

أشارت نتائج البحث أن المعلمين في هذا المسار أظهروا سمات مثل (الخبرة المهنية في التعامل مع الطلاب والزملاء -المشاركة الجيدة في الأنشطة التعليمية المختلفة -الالتزام والانضباط في أداء مهام عملهم. التعامل بمهارة مع مستويات الطلاب المختلفة واستخدام مهارات حل المشكلات والتقييم وتنمية الدافعية والتفكير الناقد بشكل فعال- زيادة الكفاءة- قلة التحديات والصعوبات - قلة الاحتياجات - علاقتهم جيدة جداً بطلابهم، سمي هذا المسار بمسار المعلم المهني نظراً لما يتمتع به المعلم من مهارات مهنية خلال هذه المرحلة من عمره.

• **المسار الخامس (٥١ - ٦٠ سنة):**

أشارت نتائج البحث أن المعلمين في هذا المسار أظهروا سمات مثل (الخبرة المهنية العالية في التعامل مع الطلاب والزملاء -المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية المختلفة -الالتزام والانضباط العالي في أداء مهام عملهم. التعامل بمهارة وكفاءة مع مستويات الطلاب المختلفة واستخدام مهارات حل المشكلات والتقييم وتنمية الدافعية والتفكير الناقد بشكل فعال- زيادة الكفاءة- التحديات والصعوبات قليلة جداً -الاحتياجات قليلة جداً - علاقتهم ممتازة بطلابهم - أكثر تجسيداً لدور الأب والمثل الأعلى بالنسبة للطلاب-يعاملون الطلاب كأبنائهم بل كأحفادهم أحياناً- علاقة ممتازة بمدير المدرسة. ويمكن تسمية هذا المسار بمسار المعلم الخبير نظراً لما اكتسبه المعلم من خبرة خلال سنوات عمله السابقة.

وفقاً لذلك وبناءً على هذه السمات المستخلصة فقد تم تحديد المسميات التالية لتعكس سمات كل مسار:

١. المسار الأول (من ٢١ - ٢٥ سنة) = المعلم المبتدئ.
 ٢. المسار الثاني (من ٢٦ - ٣٠ سنة) = المعلم المتحدي.
 ٣. المسار الثالث (٣١ - ٤٠ سنة) = المعلم المثابر.
 ٤. المسار الرابع (٤١ - ٥٠ سنة) = المعلم المهني.
 ٥. المسار الخامس (٥١ - ٦٠ سنة) = المعلم الخبير.
- تقتصر نتائج هذا البحث على عينة الدراسة، ويأمل عمل دراسات أخرى أو مشروعات بحثية كبيرة على المستوى المحلي و الإقليمي وعلى عينات أكبر من المعلمين، كما تقتصر النتائج وتفسيرها على السياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي للمجتمع المصري والذي عكسته نتائج الدراسة نظراً للظروف الاقتصادية والسياسية التي تمر بها البلاد على وجه الخصوص. والنموذج المستخلص نموذج متغير بتغير هذه السياقات السابقة وهو نموذج متفاعل وليس نموذجاً ثابتاً لكل الأوقات. ويوضح الشكل (١) تفاعل متغيرات الدراسة مع المسارات المهنية للمعلمين.

نموذج المسارات المهنية للمعلم المصري



شكل (١) يوضح تفاعل متغيرات البحث

(العوامل الشخصية للمعلم-عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة- المسارات المهنية للمعلم).

البرنامج الإرشادي المقترح للتنمية المهنية للمعلمين:

يقدم البحث الحالي تصوراً مقترحاً لبرنامج إرشادي للتنمية المهنية للمعلمين تم صياغته وفق ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي وقد قامت الباحثتان بإعداد تصور مقترح يشمل:

أولاً- المنطلقات النظرية التي بني عليها البرنامج الإرشادي:

تبني البحث مفهوم التنمية المهنية المستدامة Continuing Professional Development (CPD): والتي تُعرف بأنها "عملية التعلم الناتجة عن التفاعل الجاد بين المعلم والسياق المهني في كل من الزمان والمكان ويؤدي هذا التفاعل إلى تغييرات في الممارسة المهنية للمعلمين وفي طريقة تفكيرهم في تلك الممارسة" (Kelchtermans, 2004).

حيث تم تحديد وبيان المسارات المهنية للمعلمين ممثلة في البعد الزمني في خمسة مسارات كالتالي (مسار المعلم المبتدئ-مسار المعلم المتحدي - مسار المعلم المثابر- ومسار المعلم المهني- ومسار المعلم الخبير), حيث تم الاسترشاد بالدراسات السابقة وبالنماذج النظرية التي طورها رواد المجال، كما تم الاعتماد علي نتائج مقياس النمو المهني للمعلم لاكتشاف العوامل التي تؤثر علي النمو المهني للمعلمين وتحديد التباينات وفقاً لكل مسار من المسارات المهنية وذلك بالتركيز علي مجموعتين من العوامل هما العوامل الشخصية التي ترجع إلى المعلم ذاته والعوامل المكانية التي تتمثل في البيئة التنظيمية.

كما تم الاسترشاد بالتوصيات الصادرة من التقارير، والمنظمات الدولية، التي تناولت المعلم ومهنة التدريس. وبالطبع نتائج الدراسة الأولى، والتي بينت واقع المسارات المهنية للمعلم المصري، وأخيراً نتائج الدراسة الحالية التي هدفت إلى فحص وتحديد التباينات المختلفة بين المعلمين في مساراتهم المهنية المختلفة ووفق النموذج الذي توصلت إليه الدراسة الأولى للباحثتين.

ثانياً- أهداف البرنامج الإرشادي للتنمية المهنية المستدامة: للمعلمين:

١. تحسين أداء المعلمين في مراحل أو مسارات نموهم المهني المختلفة وتمييزهم مهنيًا بما يتناسب مع طبيعة كل مسار.
٢. تلبية احتياجات المعلمين حسب المسار أو المرحلة التي يمرون بها بما يطور من كفاءتهم وفاعليتهم في العملية التعليمية.

٣. مساعدة المعلمين في مراحل ومسارات نموهم المهني المختلفة على مواجهة الصعوبات و التحديات التي تواجههم والتي تختلف من مسار أو مرحلة إلى أخرى.
٤. تقديم خدمات إرشادية تناسب المعلمات الإناث بشكل خاص حيث أشارت نتائج الدراسة أنهن يواجهن صعوبات وتحديات أكبر ولديهن احتياجات أكبر من المعلمين الذكور.
٥. تقديم خدمات إرشادية للمعلمين في كل مرحلة دراسية من مراحل التعليم العام من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي بما يتناسب مع احتياجات المعلمين في كل مرحلة.
٦. تقديم خدمات إرشادية خاصة بمعلمات رياض الأطفال حيث أشارت نتائج الدراسة أنهن يواجهن صعوبات و تحديات كبيرة أثناء أداء عملهن مقارنة بالمرحل الأخرى.
٧. أن يراعي البرنامج العوامل الشخصية التي تؤثر على مراحل النمو المهني للمعلمين.
٨. أن يراعي البرنامج العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة التي تؤثر في مراحل النمو المهني للمعلم.
٩. أن يراعي البرنامج الفروق في العوامل الشخصية للمعلم التي تؤثر على المراحل الدراسية المختلفة.
١٠. أن يراعي البرنامج الفروق في العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة التي تؤثر في المراحل الدراسية المختلفة.

ثالثاً- الآليات التي ينبغي اعتمادها في تطبيق البرنامج الإرشادي:

- تتوعد الآليات التي يمكن الاعتماد عليها في التنمية المهنية للمعلمين وتشمل:
- ١-جلسات التوجيه المباشر.
 - ٢-دورات التدريب المهني.
 - ٣-حلقات وورش العمل.
 - ٤-البحوث التجريبية الفردية والمشاركة.
 - ٥-الزيارات المنزلية للطلاب.
 - ٦-لقاءات المعلمين ذوي الخبرة.
 - ٧-الحوارات النقدية.

٨- الدروس النموذجية.

٩- الشراكات التعاونية مع نظم تعليمية أخرى.

١٠- القراءات الموجهة.

رابعاً- محاور البرنامج الإرشادي للتنمية المهنية:

يتضمن البرنامج الإرشادي المقترح للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين

محورين رئيسيين هما:

١- محور تنمية العوامل الشخصية للمعلم:

- يركز برنامج التنمية المهنية للمعلمين على ستة عوامل شخصية للمعلم، وحيث إن نتائج البحث أشارت إلى وجود فروق في مراحل دورة حياة المعلمين الخمسة في أربعة من هذه العوامل وهي (ميول واتجاه المعلم نحو المهنة- الكفاءة- والتحديات والضغوط- احتياجات المهنة) لذا فإن البرنامج الإرشادي سيراعي تلك الفروق بين مراحل دورة حياة المعلمين الخمسة بحيث تقدم الجلسات الخاصة بتنمية كل بعد من هذه الأبعاد الأربعة لكل مرحلة من مراحل دورة حياة المعلم على حدا بحيث تقابل جلسات البرنامج العوامل الشخصية للمعلمين في كل مرحلة من مراحل دورة حياة المعلم الخمسة. وبالتالي يقسم المعلمون المشاركون في البرنامج إلى مجموعات حسب المرحلة التي يمرون بها وتصمم جلسات البرنامج لتنمية هذه العوامل حسب متطلبات كل مرحلة على حدا.
- بالنسبة لعاملي الرضا الوظيفي وتطلعات المهنة أشارت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق فيهما بين مراحل دورة حياة المعلم المختلفة وبالتالي يمكن تنميتها من خلال البرنامج الإرشادي بشكل جماعي مع المعلمين في جميع المراحل.
- يتم التركيز أثناء تنمية العوامل الشخصية للمعلم على المراحل التي احتلت المرتبة الأخيرة في كل عامل من العوامل بشكل أكبر من باقي المراحل مثلاً: حصل المعلمون في المرحلة الانتقالية على الترتيب الأخير في بعد الميول والاتجاه نحو المهنة وبالتالي يحتاج المعلمون في هذه المرحلة إلى تنمية خبراتهم في العملية التعليمية بشكل أكبر من غيرهم من المعلمين في باقي المراحل. كذلك حصل المعلمون في مرحلة بداية المهنة على الترتيب الأخير

في عامل الكفاءة والفاعلية وبالتالي يحتاج المعلمون في هذه المرحلة إلى التركيز على تنمية كفاءتهم وفعاليتهم في العملية التعليمية وتعويض جوانب النقص لديهم.

• كذلك يحتاج المعلمون في مسار المعلم المبتدئ إلى التركيز على التحديات والاحتياجات التي تواجههم بشكل أكبر من باقي المراحل حيث احتلوا المرتبة الأولى في عاملي الاحتياجات والتحديات من بين جميع مراحل دورة حياة المعلم. ومن بين أهم التحديات التي عبر عنها المعلمون في مرحلة بداية المهنة من خلال المقابلة الشخصية معهم (صعوبات إدارة الصف و ضبط النظام و التعامل مع مشكلة ازدحام الفصول وتكدسها بالطلاب و التعامل مع أولياء الأمور) وبالتالي يركز البرنامج على تنمية مهاراتهم في التعامل مع هذه الصعوبات بشكل خاص وتدريبهم على مهارات إدارة الصف وضبط النظام والتعامل مع مشكلة ازدحام الفصول و تدريبهم على مهارات التواصل الفعال مع أولياء الأمور.

• يركز البرنامج الإرشادي المقترح على الاحتياجات والتحديات التي تواجهها المعلمات في جميع المراحل بشكل أكبر من المعلمين الذكور حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يواجهن تحديات واحتياجات أكبر من التي يواجهها المعلمون وبالتالي يحتجن إلى جلسات إرشادية خاصة تراعي احتياجاتهن الخاصة وتواجه الصعوبات التي يواجهنها في تحسين كفاءتهن في العملية التعليمية. ومن بين الصعوبات التي عبرن عنها من خلال المقابلات الشخصية ويركز عليها برنامج التنمية المهنية (ازدحام الفصول وتكدسها بالطلاب وخصوصاً في التعليم العام والمشاجرات بين الطلاب وساعات العمل الطويلة وأعباء العمل الكثيرة) هذه التحديات زادت من احتياجاتهن إلى برامج تنمية مهنية ترفع من كفاءتهن لمواجهة هذه التحديات و تزيد من مهارتهن في مواجهة ضغوط العمل والتعامل مع مشاكل وصعوبات مهنة التدريس وتحسن من قدراتهم على التواصل مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

• يركز البرنامج الإرشادي للتنمية المهنية المقترح على مراعاة الفروق بين المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، حيث أشارت نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة

تبعاً للعوامل الشخصية للمعلم وبالتالي سيراعي البرنامج تلك الفروق حيث يقدم البرنامج جلسات خاصة لمعلمات رياض الأطفال حيث أشارت نتائج البحث أنهن في المرتبة الأولى في الاحتياجات والتحديات مقارنة بمعلمي المراحل الأخرى ولذا يحتجن إلى جلسات إرشادية متخصصة تواجه احتياجاتهن وترفع من كفاءتهن في مواجهة الصعوبات التي عبرن عنها من خلال المقابلة الشخصية والتي تركزت على (التعامل مع مشاكل الأطفال النفسية والسلوكية والتواصل مع المدرءة والزملءة وأولياء الأمور ونقص الإمكانيات الفنية والمادية).

٢- محور تنمية العوامل البيئية التنظيمية للمدرسة:

يركز برنامج التنمية المهنية للمعلمين على أربعة عوامل للبيئة التنظيمية للمدرسة تؤثر على المسارات المهنية للمعلمين وحيث إن نتائج البحث الحالي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ثلاثة من هذه العوامل هي (علاقة المعلم بزملائه- علاقة المعلم بطلابه- علاقة المعلم بالمدير) لذا فإن البرنامج الإرشادي سيراعي تلك الفروق بين المسارات المهنية الخمسة للمعلمين بحيث تقدم الجلسات الخاصة بتنمية كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة لكل مرحلة من مراحل دورة حياة المعلم على حدة بحيث تقابل جلسات البرنامج طبيعة الفروق بين المسارات المهنية للمعلمين بما يتناسب مع طبيعة كل مسار. وسيتم التركيز أثناء البرنامج على المراحل التي احتلت المرتبة الأخيرة في كل عامل من عوامل البيئة التنظيمية للمدرسة السابقة بشكل أكبر من باقي المراحل علي سبيل المثال: احتل مسار المعلم المتحدي المرتبة الأخيرة من حيث علاقة المعلم بزملائه وعلاقة المعلم بطلابه وبالتالي يحتاج المعلمون في هذه المرحلة إلى جلسات إرشادية لتنمية مهاراتهم في التواصل مع زملائهم وطلابهم بشكل فعال وتحسين مهارات التواصل لديهم بشكل عام بما ينعكس على تحسين أدائهم في العملية التعليمية.

- في حين احتل المعلمون في مسار المعلم المبتدئ المرتبة الأخيرة في عامل علاقة المعلم بمدير المدرسة ولذا يحتاج المعلمون في هذه المرحلة إلى جلسات إرشادية لتنمية مهاراتهم في التواصل بشكل فعال مع مدير المدرسة بما يخدم العملية التعليمية.

- بالنسبة لعامل المناخ المدرسي لم تشر نتائج البحث الحالي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مراحل دورة حياة المعلمين المختلفة في هذا العامل لذا يمكن تتميته في شكل جلسات جماعية للمعلمين في جميع المراحل.
- يحتاج معلمو المرحلة الثانوية بشكل خاص إلى جلسات لتنمية وعيهم بالمناخ المدرسي وأثر المناخ الإيجابي على تحسين بيئة التعلم حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية احتلوا المرتبة الأخيرة في تقييم المناخ المدرسي الإيجابي من بين المراحل التعليمية المختلفة مما يشير إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى فهم رؤية ورسالة وأهداف مدارسهم وتحديد معايير التقييم التي يتم بناءً عليها تقييم الطلاب وفهم سياسة التعليم وتنمية شعورهم بالالتزام وتطبيق النظام داخل المدرسة.
- يركز البرنامج الإرشادي المقترح على تحسين علاقة المعلمين بمدير المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة في علاقة المعلم بمدير المدرسة. وبشكل خاص تحتاج معلمات رياض الأطفال إلى تحسين علاقتهن مع مدير المدرسة حيث جئن في المرتبة الأخيرة من حيث علاقتهن بمدير المدرسة وقد عبرت المعلمات عن هذا خلال المقابلات الشخصية حيث أشرن إلى أن مدراء المدارس لا يقدرن جهودهن ويشعروهن بالإهمال والتحيز والتفرقة. وبالتالي يحتجن إلى تحسين مهارات التواصل بينهن وبين مدراء المدارس وتعرف مهام الإدارة المدرسية وكيفية التعاون مع إدارة المدرسة.

سادساً- المتابعة والتقييم:

يخضع البرنامج المقترح للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين إلى آليات لمتابعة تحسن كفاءة المعلمين وتقييم نتائج البرنامج من خلال وضع معايير للتقييم المهني في ضوء محاور البرنامج السابقة ويتم قياس مدى استيفاء المعلمين لهذه المعايير من خلال عدة وسائل مثل (اختبارات- ومقاييس- واستمارات ملاحظة لمواقف تعليمية فعلية) تستخدم لتحديد كفاءة أداء المعلم في الممارسات التدريسية وتحدد مدى التقدم الذي يحرزه المعلمون في البرنامج، كما يتم الاستفادة من هذه الوسائل في عمليات المتابعة لتقديم التغذية المرتدة بشكل مستمر أثناء تطبيق البرنامج لتحسين أهداف وآليات ومحاور البرنامج.

توصيات البحث:

في نهاية البحث لا يسع الباحثان إلا أن تتقدما بنتائجه إلى المسؤولين والمهتمين بالتنمية المهنية للمعلمين في مصر والدول العربية آملين أن يكون هذا البحث بادرة أمل وعمل نحو مزيد من الأبحاث المستقبلية في مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين للوصول إلى أفضل بيئة تعليمية لأبنائنا في المستقبل، لتحقيق ما نهدف إليه من تكوين مواطن يستمتع بحياة جيدة تظلمها السعادة والرفاهية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

التحول الكامل في إعداد المعلمين دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي والعشرين، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٢٠١٠.

الأفندي، محمد إسماعيل: (بدون) "عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم"، جامعة القدس المفتوحة.

وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٣): تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال دراسة ميدانية، جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد الثالث والثلاثون.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Bayer, M., and et al. (eds): *Teachers' Career Trajectories and Work Lives, Professional learning and Development in Schools and Higher Education*, Springer Science + Business Media, 2009.
- Boone, S.C.(2010). *Professional Learning Communities' Impact: A Case Study Investigating Teachers' Perceptions and Professional Learning Satisfaction at One Urban Middle School*. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Administrative Leadership in Teaching and Learning. Walden University. UMI Number: 3419559.
- Bozeman, T.D. (2010). *Teacher Participation in Professional Activities and Job Satisfaction: Prevalence and Associative Relationship to Retention for High School Science Teachers*. Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy. UMI Number: 3446653.

- Brundage, S.E. (2005). *Factors related to the pursuance of professional development by elementary school teachers*. Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Theory and Practice in the Graduate School Binghamton University. State University of New York. UMI Number: 3179256.
- Bullough, R.,: *The Writing of Teachers' Lives—Where Personal Troubles and Social Issues Meet, Teacher Education Quarterly*, 2008, pp.7-26.
- Burke, Peter J.; And Others:*Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Fastback 214. The Oklahoma State University. Chapter of Phi Delta Kapa. 1984.
- Burke, Peter J.; And Others: *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (Washington, DC, April 20-24, 1987).
- Day, Ch.,: *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness* , J Educ Change, 2008, (9), pp. 243–260
- Day, Ch., and GU. Q., *Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career*. Oxford Review of Education, 33 (4), 2007, pp. 423–443
- Day, Ch., and et al.,: *The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities*, British Educational Research Journal. 32, (4), 2006, pp. 601–616
- Day, Ch., and et al.,: *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness (VITAE)*. Research, Department of Education and Skills. Brief No: RB743 May 2006 ISBN 1 84478 728 1.

- Day, Ch., and Kington, A.,: *Identity: well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 2008, PP. 7–23.
- DeMille, D.L.(2000). *A Professional Development Project for Elementary and Middle School Teachers to Begin Implementation o f the California Mathematics Content Standards: An Evaluative Study*. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree o f Doctor o f Philosophy in Education. Walden University. UMI Number 9 9 68778.
- Good, G.R.(2002). *Teachers' perception of their professional status as it relates to job satisfaction*. A Dissertation Presented to The Faculty of the Curry School of Education University o f Virginia. UMI Number: 3030668.
- <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.p>
- Huberman, M.,: Teacher careers and school improvement, *Journal of Curriculum Studies* , 20 (2), 1988, pp. 119-132
- Huberman, M., et al: Perspectives in the teaching Career , in B. J. Beddle.,et al (eds.), *International Handbook of teachers and teaching*, Kluwer academic publishers, Netherland, 1997.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Kelchtermans, G.,: (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & Sachs, J. (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Kelchtermans, G.,: (2004). *Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and*

- micropolitical literacy*, Teaching and Teacher Education, 21 (2005), pp. 995–1006.
- Kelchtermans, G.: Study, Stance, and Stamina in the Research on Teachers' Lives: A Rejoinder to Robert V. Bullough, Jr, *Teacher Education Quarterly*, Fall 2008, pp. 27-36.
- Kellermeyr, R. J. (2009). *Personal beliefs and job satisfaction of Illinois elementary general music teachers*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Music Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign, 2009. UMINumber:3395571.
- Klinger, M.A. (2012). *A multiple case study: The effect of professional development on teachers' perceived ability to foster resilience*. Drexel University, August 2012. UMI Number: 3533049.
- Loboda, C.N. (2007). *The identification and comparison of the professional development needs of entry year second-career teachers of traditional entry-year*. A Dissertation Submitted to College of Education ASHLAND UNIVERSITY. UMI Number: 3267136.
- Neuzil, L.M. (2008). *An Examination of professional development activities for teachers in the mid-america region of the association of Christian school international and their relationship to professional learning communities*. Department of Teaching and Learning Northern Illinois University. UMI Number: 3339367.
- OECD. (2011a). *Building a high-quality teaching profession—Lessons from around the world—Background report for the international summit on the teaching profession*. Paris: OECD Publishing. Retrieved April 2015 from

www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf.

- OECD. (2013). *Teachers for the 21st century—Using evaluation to improve teaching— Background report for the 2013 international summit on the teaching profession*. Paris: OECD Publishing. Retrieved April 2015 from www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf.
- O'Reilly, P.E. (2014) *Teachers at Work: Factors Influencing Satisfaction, Retention and the Professional Well-Being of Elementary and Secondary Educators*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Urban Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The City University of New York, and UMI Number: 3612474.
- Ozgun, K. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning and job satisfaction*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Child and Family Studies in the Graduate School of Syracuse University. UMI Microform 3207102.
- Pahore, N.A.; Shaikh, F. M. (2011). *Analysis-Impact of Training and Development on Performance and Job Satisfaction among Higher Secondary School Teachers- A case study of Sindhfalse*. New Horizons. 5.1 (Jan 2011): 34-44
- Peters, G.D. (2012). *Exploring Professional Identity in Response to Curriculum Reform and Professional Development: The Teaching Life Stories of Chemistry Teachers*. A Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of The

- University of Manitoba in partial fulfillment of the requirements of the degree of Master of education. ISBN: 978-0-494-92396-2I.
- Rendos, M. S.(2005). *Perceptions of teachers and administrators of factors that motivate teachers to actively engage in professional development*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. The Pennsylvania State University. UMI Number: 3187553.
- Robinson, B.K.(2010). *Bulding a pathway to support through professional development and induction: a case study examining an induction program for novice educators*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.Capella University. UMI Number: 3426698.
- Rolls, S., and Plauborg,H.: Introduction to Teachers' Career Trajectories In M. Bayer, and et al. (eds): *Teachers' Career Trajectories and Work Lives, Professional learning and Development in Schools and Higher Education*, Springer Science + Business Media, 2009.
- Sammons, P., and et al.: *Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study*. British Educational Research Journal, 33(5), 2007, pp. 681–701
- Sanders,J.M.(2010). *Professional development for generalist meet the demands of 21ST-Century instruction: A qualitative study of high school alternative education*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for

- the Degree Doctor of Philosophy Capella University. UMI Number: 3423820
- Shestok,C.(2012).*Professional development that lends itself to the development of cultural competence of majority culture teachers*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education Leadership in Schooling Universty of Massachussts Lowell. UMI Number: 3536686.
- Sikes, P., Measor, L., and Woods, P.,: *Teacher Careers Crises and continuities* , The Falmer Press, 1985.
- Steffy, Betty E., et all (eds.): *Life Cycle of the Career Teacher*Corwin Press, 2000.
- Whitehead, R.J.(2006). *The relationship between urban and suburban teachers' perceptions of participation in professional development activeties and job*. Dissertation Submitted to the Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan in partial fulfillment o f the requirements for the degree of Doctor Of Education. UMI Number:3218303.
- World Bank. (2012). *What matters most in teacher policies?—A framework for building a more effective teaching profession*. Human Development Network, SABER: Systems Approach for Better Education Results. **Error! Hyperlink reference not valid.**