الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

# "ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائيّ وفْقَ معايير التنمية المهنيَّة"

إعداد الباحثتان:

**زينب ناصر سالم الدوسري**

ماجستير الآداب في تربية الطفولة المبكرة، معلمة رياض أطفال – المملكة العربية السعودية

**د. منيره عبدالله المنصور**

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد – كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة وممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة، والكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال وفقًا لمتغيرَيْ (عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبيَّة في مجال البحث الإجرائي). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث أعدَّت الباحثةُ استبانة طُبِّقت على عينة من مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال الحكوميَّة والأهليَّة بمحافظتي وادي الدواسر والسليل، بلغ عددهن (118) معلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة كان ضِمْن الفترة (إلى حدٍّ ما)؛ مما يدل على مستوى معرفة متوسط بالبحث الإجرائي وأهميته وأهدافه. كذلك أظهرت النتائج أن مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة عامةً كان ضِمْن الفترة (غير موافق)؛ مما يدل على انخفاض ممارساتهن للبحث الإجرائي ومهاراته. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزَى لمتغير سنوات الخبرة. كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزى إلى متغير الدورات التدريبيَّة في مجال البحث الإجرائي لصالح المعلِّمات الحاصلات على الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي. وعليه، أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات، منها: رفع الوعي بالبحث الإجرائي من قِبل إدارات الروضات بإقامة الورش والدورات التدريبيَّة المصغَّرة، والاستعانة بمعايير التنمية المهنيَّة لتحديد المجالات التي يمكن لمعلمة رياض الأطفال أن تُنفِّذ فيها أبحاثًا إجرائيَّة.

**الكلمات المفتاحية:** البحث الإجرائي؛ مُعلِّمات رياض الأطفال؛ رياض الأطفال؛ معايير التنمية المهنيَّة.

**المقدمة:**

يتطلَّب العمل في مجال رعاية الأطفال وتعليمهم أن تكون المعلِّمة على قَدْر من المسؤولية المهنيَّة؛ من حيث الالتزام بتجديد معرفتها، وتطوير مهاراتها التعليميَّة، والرغبة في التعلم الذاتي المستمر؛ مما يعينها على أداء كفاياتها المهنيَّة، المتعلِّقة بمعرفة خصائص نمو الأطفال، وتنفيذ الخبرات التعليميَّة المتنوِّعة، وتصميم بيئات التعلم وتجهيزها وتقويمها؛ كأحد الجوانب الأساسية التي تحقِّق لها التنمية المهنيَّة خلال سنوات عملها أثناء الخدمة.

وتُعَدّ التنمية المهنيَّة من الاستراتيجيات المطلوبة لتجديد المعلومات لدى المعلِّمات وصقل خبراتهن ومهاراتهن المهنيَّة، كما أنها ضرورية لمواجهة أوجه القصور في برامج إعداد المعلِّمة قبل الخدمة (الأسدي وآخرون، 2015). ويرجع الاهتمام بالتنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال إلى التغيُّر المستمر في المعرفة التربوية، وظهور تقنيات واستراتيجيات التعلم الحديثة التي تفرض عليها تطوير طرائق تعليمها للأطفال (البعاج، 2019).

يشير مراز وكيسل Mraz and Kissel (2014) إلى تنوُّع نماذج التنمية المهنيَّة في مرحلة رياض الأطفال تبعًا لاحتياجات المعلِّمة المختلفة. وقد ذكر قويرا وفيغيروا Guerra and Figueroa (2018) أن تنفيذ الأبحاث الإجرائيَّة يُعَدّ أحد نماذج التنمية المهنيَّة لمعلمات رياض الأطفال، فهو وسيلة لتزويدهن بالمهارات اللازمة لفحص ممارساتهن التعليميَّة ونقدها، وبناء المعرفة الخاصة بهن، حيث يُمكِّن البحثُ الإجرائيُ المعلِّماتِ من توليد المعرفة وليس مجرد استهلاكها.

ولرفع جودة أداء المعلِّمات في المملكة العربيَّة السعوديَّة وتطوير قدراتهن ومهاراتهن، حُدِّثت المعايير المهنيَّة للمُعلِّمين تحت اسم "المعايير والمسارات المهنيَّة للمُعلِّمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة"؛ لتواكب التغيرات المتسارعة في ظل السعي إلى تحقيق أهداف رؤية السعوديَّة (2030)، وتضمَّنَت وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة ثلاث رُتب أساسيَّة لهم في سُلَّم الوظائف التعليميَّة، هي: المعلم الممارس، والمعلم المتقدِّم، والمعلم الخبير؛ يتم التدرج خلالها بعد استيفاء متطلبات الترخيص المهني التربوي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

وإيمانًا بدور البحث الإجرائي، فقد اعتُمد تطبيقه ضِمْن وصف الأداء للمعايير الواردة في مجال المعرفة المهنيَّة؛ إذ يتطلَّب من المعلِّمات في رتبة الخبير القدرة على تنفيذ بحوثٍ إجرائيَّة في ضوء هذه المعايير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). كما صادق على ذلك الوصف الوظيفي لمعلمة رياض الأطفال، الذي تضمَّن عددًا من المهام والمسؤوليات الوظيفية التي تشترك فيها مُعلِّمات المرحلة في جميع الرتب، جاء من بينها مشاركة المعلِّمات في رتبتَي الممارس والمتقدم في إعداد البحوث التربوية أو التخصُّصية والاستفادة من نتائج هذه الأبحاث، وتنفيذ البحوث الإجرائيَّة من قِبل المعلِّمة في رتبة الخبير (وزارة التعليم، 2021).

وفي ضوء ذلك، وكون تنفيذ البحوث الإجرائيَّة ضِمْن وصف الأداء للمعايير الواردة في وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة؛ جاء هذا البحث للكشف عن ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة.

## مشكلة البحث:

انطلاقًا مما تقدَّم، وبناءً على ازدياد الاهتمام بالبحث الإجرائي في التعليم، تتجسد معضلة الدراسة في غياب تنفيذ الأبحاث الإجرائيَّة. فمن خلال خبرة الباحثة ومن واقع عملها معلمةً في روضة حكوميَّة حاليًا، ومشرفة تربوية سابقًا؛ لاحظت –في حدود اطلاعها– غياب تنفيذ الأبحاث الإجرائيَّة في مرحلة رياض الأطفال من قِبل مُعلِّمات المرحلة في محافظة وادي الدواسر؛ إذ تقتصر التنمية المهنيَّة للمعلمة على تلقِّي الدورات التدريبيَّة التي تُقَدَّم داخل الروضة أو خارجها.

في ضوء مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، لوحظ أنها ركزت على تناول البحث الإجرائي وأثره على ممارسات المعلِّمات في مراحل تعليمية مختلفة لم يكن من بينها مُعلِّمات رياض الأطفال (المزيني والمزروع، 2012؛ الجليدي، 2015؛ الربيعان والدغيم، 2020؛ الرويس وآخرون، 2020)، في حين تناول البعض منها أهمية تدريس مقرر البحث الإجرائي في برامج إعداد المعلِّمات قبل الخدمة في المملكة العربيَّة السعوديَّة (العتيبي، 2016؛ حسين وآخرون، 2019).

ومما سبق يتضح –في حدود اطِّلاع الباحثة– وجود ندرة في الدراسات المتعلِّقة بالبحث الإجرائي في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وتأثير ممارسته من قِبل المعلِّمات على الممارسات المهنيَّة داخل الصف، ومعالجة المشكلات الأكاديمية أو السلوكية، وتحسين عملية تعليم وتعلم الأطفال.

لذلك أجرت الباحثة دراسةً استطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة بلغ عددها (20) معلمة، هدفت من خلالها الوقوف على الخلفية المعرفية لدى المعلِّمات بالبحث الإجرائي وطريقة ممارسته، استخدمت الباحثة لتحقيق ذلك استبانةً طُبِّقت بصورة إلكترونية كأداةٍ لجمع البيانات، وتوصَّلت النتائج إلى: أنَّ نسبة (64,3%) منهن ليس لديهن معرفة بخطوات البحث الإجرائي، وأنَّ نسبة (70%) منهن لم يسبق لهن القيام بهذا النوع من الأبحاث، كما أنَّ نسبة (80%) منهن لم يتلقَّين دوراتٍ في البحث الإجرائي.

**أسئلة البحث:**

**أجابت الدراسة الحاليَّة عن الأسئلة التالية:**

1- ما مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟

2- ما مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟

3- هل توجد فروق بين ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزَى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبيَّة؟

**أهداف البحث: سعت الدراسة الحاليَّة إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1- التعرف على مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة.

2- التعرف على مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة.

3- تحديد الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي والتي تُعزَى إلى متغيرَيْ (عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبيَّة).

**أهمية البحث: تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:**

**1- الأهمية النظرية:**

من المتوقَّع أن تُثري هذه الدراسة الأطر النظرية حول واقع البحث الإجرائي لدى مُعلِّمات رياض الأطفال في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في سدّ النقص في الأدب البحثي الحالي المتعلِّق بالبحث الإجرائي في مرحلة رياض الأطفال.

من المؤمل لهذه الدراسة أن تكون مرجعًا للباحثين في مجال البحث الإجرائي وأهميته في مرحلة رياض الأطفال.

**2- الأهمية التطبيقية:**

من المتوقَّع أن يستفيد مُخطِّطو برامج التنمية المهنيَّة أثناء الخدمة من نتائج هذه الدراسة في تلافي جوانب القصور في إعداد مُعلِّمات رياض الأطفال وتدريبهن.

من المتوقَّع أن تسهم هذه الدراسة في زيادة وعي مُعلِّمات رياض الأطفال بأهمية ممارسة البحوث الإجرائيَّة في حل المشكلات التربوية، ورفع الأداء، وتقديم تعليم أفضل للأطفال.

من المتوقَّع أن تسهم هذه الدراسة في تجويد الممارسات للمعلِّمات، وذلك بتوظيف مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي في التوصل إلى الطرق التعليميَّة الملائمة.

من المتوقَّع أن تفتح نتائج هذه الدراسة وتوصياتها مجالًا للمزيد من الدراسات حول البحث الإجرائي في مرحلة رياض الأطفال.

**حدود البحث:**

تنحصر حدود الدراسة الحاليَّة في: الحدود الموضوعية، والحدود المكانية، والحدود الزمنية، والحدود البشرية؛ ويمكن تفصيلها فيما يلي:

– الحدود الموضوعية: التنمية المهنيَّة في مرحلة رياض الأطفال، ومعاييرها، والبحث الإجرائي كأحد نماذج التنمية المهنيَّة في هذه المرحلة.

– الحدود المكانية: مدارس رياض الأطفال الحكوميَّة والأهليَّة التابعة لإدارة التعليم في محافظتي وادي الدواسر والسليل في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

– الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ–2021م.

– الحدود البشرية: مُعلِّمات رياض الأطفال في الرتب التعليميَّة الثلاث (الممارس، المتقدِّم، الخبير).

**مصطلحات الدراسة:**

الممارسات: وتعرَّف بأنها: "تكرار معزز للسلوك، يصاحبه إرشاد وتوجيه أثناء الأداء، موجه لغرض معيَّن، يترتَّب عليه تغيرٌ في السلوك، وتحسنٌ في الأداء" (دخل الله، 2015، ص53).

وتُعرِّف الباحثة الممارسات إجرائيًّا بأنَّها: أداء مُتكرِّر لمهارات البحث الإجرائي التي تُمكِّن مُعلِّمات رياض الأطفال من تطبيق البحث الإجرائي داخل الروضة.

البحث الإجرائي: يُعرَّف بأنه: "بحث عملي تطبيقي يقوم به المعلمون أو قادة المدارس؛ بهدف تطبيق المعرفة النَّظرية والقوانين العلميَّة لحلِّ مشكلات واقعية محدَّدة، ولتطوير ممارسات تعليمية قائمة في إطارٍ علميٍّ إجرائيٍّ موجَّه نحو تحسين العمل التعليمي والممارسات المتَّصلة به" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017، ص38).

وتُعرِّف الباحثة البحث الإجرائي إجرائيًّا بأنه: البحث التطبيقي الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال؛ لتعزيز معرفتها المهنيَّة بالطفل وكيفية تعلُّمه، ومحتوى التَّخصص والمنهج وطرق تعليمه، أو لحلِّ مشكلة فورية داخلَ الصف أو خارجَه باستخدام أساليب البحث العلمي؛ مما يُسهم في تحسين ممارساتها وتنميتها مهنيًّا.

المعايير: تُعرَّف بأنها: "عبارات تُبيِّن ما يجب على المعلم أن يعرفه، ويكون قادرًا على أدائه وتنفيذه، بغض النظر عن التخصص الذي ينتمي إليه" (المركز الإقليمي للجودة والتَّميز في التعليم، 2017، ص16).

وتُعرِّف الباحثة المعايير إجرائيًّا بأنها: مجموعة العبارات والمؤشرات الواردة في وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والتي تُقدِّم وصفًا للأداء المتوقَّع من المعلِّمين والمعلِّمات في الرتب المهنيَّة الثلاث: المعلم الممارس، المعلم المتقدِّم، المعلم الخبير.

التنمية المهنيَّة: تعرَّف بأنها: "عملية منظَّمة ومخطَّطة، الهدف منها تطوير مهارات ومعارف وسلوكيات المعلم؛ ليكون أكثر كفاءة وفاعلية لسدّ احتياجاته المهنيَّة، والذي يقوم بتلك العمليَّة وهذه الجهود المقصودة هي المدرسة أو غيرها من المؤسسات المهنيَّة لتنمية المعلم مهنيًّا؛ بما يمكّنه من تحقيق أهداف العمليَّة التعليميَّة، وتنعكس مردوداتها على مخرجات التعليم بشكلٍ إيجابيٍّ فعَّال" (عسيري، 2017، ص154).

وتُعرِّف الباحثة التنمية المهنيَّة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من البرامج، والأنشطة، والإجراءات المنظَّمة، التي تعمل على استمرار تَعلُّم المعلِّمة وتطوُّر مهاراتها في رياض الأطفال؛ من أجلِ تحسين كفاياتها المهنيَّة، ورفع مستوى تأهيلها في ضوء المعايير المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

## الإطار النظري والدراسات السَّابقة

### أولًا: الإطار النظري

#### المحور الأول: التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال.

أَوْلَت رؤية السعوديَّة (2030) اهتمامًا متزايدًا للتعليم؛ كونه إحدى الركائز المهمة لتحقيق التقدم، وكان من نتائج ذلك الاهتمام بالتعليم في مرحلة رياض الأطفال؛ لتحسين نواتج التعلم، والعمل على الارتقاء بمستوى تأهيل المعلِّمة وتطوير أدائها المهني وَفْقَ الممارسات المهنيَّة والمعايير عالية الجودة. وتُعَدّ التنمية المهنيَّة توجُّهًا عالميًّا لإحداث التطوير المعرفي والمهاري المستمر في مجال التعليم؛ كونها تقوم على مبدأ استمرار التعلم طول مدة الفترة المهنيَّة للمعلِّمات. وتم في هذا المحور تناول جوانب التنمية المهنيَّة المختلفة لمعلمة رياض الأطفال من حيث: مفهوم التنمية المهنيَّة، النظريات الداعمة لمفهوم التنمية المهنيَّة، أهداف التنمية المهنيَّة في مرحلة رياض الأطفال، أهمية التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال، أساليب التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال، نماذج تطبيق التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال، معايير التنمية المهنيَّة، المعايير والمسارات المهنيَّة المحقِّقة للتنمية المهنيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

##### مفهوم التنمية المهنيَّة:

تعدَّدَت وجهات نظر الباحثين والمهتمين حول مفهوم التنمية المهنيَّة؛ وذلك لأهميتها في مجال التعليم للمعلِّمات عمومًا، ولمعلِّمات رياض الأطفال خصوصًا. فيرى العطروزي وعباينة (2018) أنَّ التنمية المهنيَّة هي: "مجموعة البرامج والأنشطة التي توفِّرها الجهات المسؤولة لمعلِّمات رياض الأطفال من أجلِ تطوير أدائهن المهني وتحسينه بشكل مستمر، من أجل تحقيق الأهداف التربوية ومواجهة التحديات والمتغيِّرات المستمرة" (ص53).

أما شريف (2019) فيرى أنَّها: "عبارة عن الفرص التي تتاح لمعلمة الروضة لإكسابها معارف ومهارات جديدة من خلال أنشطة متعددة، مثل: التعلم أثناء الخدمة، وحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبيَّة وورش العمل، والمنح الدراسية، وغيرها" (ص168). فيما يرى زيبيدا Zepeda (2019) أن مفهوم التنمية المهنيَّة يشمل الأنشطة التي تتضمَّن تحسين وزيادة معرفة المعلِّمات بالمواد الأكاديمية التي يقمن بتدريسها، وتُمكِّنهن من أن يصبحوا على درجة عالية من التَّأهيل، وتزوِّدهن بالمهارات اللازمة لتمكين الأطفال من النجاح في تعليمهم، والوفاء بالمعايير الأكاديمية والحكوميَّة، وإدارة الصفوف التعليميَّة، فهي جزءٌ لا يتجزأ من خطط تحسين التعليم وتلبية احتياجات المعلمة.

**النظرية المفسِّرة للتنمية المهنيَّة:**

تتبنَّى الدِّراسة الحالية إحدى النظريات التي برزت في مجال علم النفس التنموي، والتي توضِّح العمليَّة التنموية البشرية والعوامل التي تُهيِّئ لتحقُّقها، وهي:

**نظرية النظم البيولوجية البيئية للتنمية البشرية لـ (Urie Bronfenbrenner):**

تعود نظرية النظم البيولوجية البيئية للتنمية البشرية للعالِم النفسي الأمريكي من أصل روسي يوري برونفنبرينر، وتؤكِّد هذه النظرية أهمية جودة السياق والمحيط الذي يعيش فيه الفرد على اعتبار أن البيئة هي وقود التنمية، ويعتقد برونفنبرينر أن المجتمع وبنيته عامل ذو أثر في نمو الأفراد، وقد طُبِّقت هذه النظرية في علم النفس والتربية على ظاهرة التنمية والتعليم في مجال تعليم رياض الأطفال (Härkönen, 2007).

**مراحل تطور النظرية:**

خضعت نظرية النظم البيولوجية البيئية ليوري برونفنبرينر لتغيرات كبيرة خلال ثلاث مراحل، فتميَّزَت المرحلة الأولى في المدة ما بين (1973–1979) بوصف السياقات البيئية المختلفة، مما يوضِّح الطبيعة الاجتماعية لعملية التنمية البشرية المتمثَّلة في (النظام المصغر، النظام المتوسط، النظام الخارجي، والنظام الكلي). ثم قام برونفنبرينر في المرحلة الثانية في المدة ما بين (1980–1993) بإجراء التعديلات الرئيسة الأولى على النظرية، وإعطاء اهتمام أكبر للدور الذي يؤديه الفرد في تنميته الخاصة، وعمليات التنمية، والثقافة كأجزاء مهمة من النظام الكلي، ولفت الانتباه إلى عامل الوقت كعنصر مهم في استمرار عملية التنمية (Rosa & Tudge, 2013؛ Tudge et al, 2016).

فيما تُشكِّل المرحلة الثالثة الشكل الناضج للنَّظرية في المدة ما بين (1993–2006) والتي أُطلق عليها اسم (النموذج البيولوجي للتنمية البشرية)، ويشتمل هذا النموذج على أربعة مفاهيم رئيسة تؤثر بشكل مترابط في نتائج عملية التنمية، وهي: العمليات القريبة، والخصائص الشخصية، والسياق، والوقت. ويُعرف هذا النموذج بنموذج (PPCT) اختصارًا للأحرف الأولى لهذه المفاهيم باللغة الإنجليزية، وهي: the Process–Person–Context–Time (Rosa & Tudge, 2013؛ Tudge et al, 2016). وتتبنَّى الدراسة الحاليَّة النموذج النهائي من مراحل تطور هذه النظرية والمعروف بنموذج (PPCT). وفيما يلي توضيح لعناصر هذا النموذج:

**أ. العمليات القريبة:**

تعرَّف العمليات القريبة بأنها: عمليات تفاعل متبادل تصبح أكثر تعقيدًا بشكل تدريجي بين كائن بشري نشط ومتطور وبين الأفراد والأشياء والرموز في بيئته الخارجية المباشرة. ولكي يكون التفاعل فعالًا في البيئة المباشرة، يجب أن يحدث على أساس منتظم إلى حدٍّ ما على مدى فترات زمنية طويلة (Bronfenbrenner & Morris, 2007؛ Tudge et al, 2016). وينظر برونفنبرينر إليها على أنها مركز النظرية وإحدى القوى الدافعة للتنمية البشرية، كما يؤكِّد على الدور الذي يؤديه الفرد في تنميته عن طريق العمليات القريبة. ومن أمثلتها: اللعب مع طفل صغير، واللعب الجماعي أو الانفرادي، والقراءة، وتعلم مهارات جديدة، والأنشطة الرياضية، وحل المشكلات (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

**ب. الخصائص الشخصية:**

وصف برونفنبرينر الخصائص الشخصية الخاصة للأفراد، وصنَّفها إلى ثلاثة أنواع كجزء من نموذج (PPCT)، وهي: خصائص القوة، والتي تعني قدرة الفرد على الانخراط في الأنشطة والاستجابة لمبادرات الآخرين. وخصائص الموارد، وتشمل الموارد الشخصية التي تنشط عملية التنمية، مثل: توفر المعرفة، والمهارة، والخبرة، والموارد التي تحدّ منها أو تعطلّها مثل العيوب الوراثية وغيرها. وأخيرًا، خصائص الطلب: وهي الصفات التي يمكن ملاحظتها بسهولة على الفرد، ومن أمثلتها: معدل النشاط المفرط والسلبي، العمر (Bronfenbrenner & Morris, 2007؛ Rosa & Tudge 2013) .

**ج. السياق:**

وفقًا لنظرية برونفنبرينر فإنَّ التنمية تتأثر بأربعة مستويات من النظم البيئية المتداخلة، يرتبط بها الفرد بعلاقة متبادلة نشطة وتُدعى (أنظمة السياق)، وهي: النظام الدقيق أو الصغير، النظام المتوسط، النظام الخارجي، النظام الكلي أو الكبير (Härkönen, 2007). وتُسمى أحيانًا بـ(نظرية السياق)، إشارةً إلى مجموعة الدوائر التي تمثِّل مستويات البيئة، وُضعت لشرح كيفية حدوث التنمية البشرية، وترى أن التنمية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع السياق (البيئة)، مع التأكيد على الدور الذي يؤديه الفرد في تنميته الذاتية، وتأثير الوقت، والعمليات القريبة (Rosa & Tudge, 2013).

**د. الوقت:**

العنصر الأخير في نموذج (PPCT) هو الوقت، والذي رُبِط مباشرة بالنموذج في المرحلة الثالثة والأخيرة من تطوير النظرية، حيث تم إبراز تأثير الوقت على النتائج التنموية، فظهور نتائج عمليات التنمية التي تنطوي على تفاعل بين الفرد والبيئة تستغرق بالضرورة درجة معيَّنة من الوقت (Tudge et al, 2016؛ Rosa & Tudge, 2013؛Bronfenbrenner & Morris, 2007). وهذا ما يتطلبه الانخراط في تنفيذ الأبحاث الإجرائيَّة؛ إذ يحتاج ظهور نتائجها فترة زمنية معينة.

**أهداف التنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال:**

تهدف التنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال إلى العمل على تطوير وزيادة معارف ومهارات ومفاهيم المعلمة، ورفع مستوى كفاياتها وصقلها؛ للوصول إلى درجة عالية من الإتقان المهني في أداء أدوارها وواجباتها المهنيَّة، والقدرة على تطبيقها عمليًّا داخل الصف التعليمي، وتقويم تأثيرها باستمرار في تعلم الأطفال وتَقدُّمهم. ونتيجةً للتسارع في التطور التكنولوجي فإنها تهدف إلى تنمية مهارات المعلِّمة في استخدام التكنولوجيا، والإلمام بأحدث طرق التعليم وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات، والاستفادة منها في تعلمها الذاتي وكيفية توظيفها أثناء عملها في رياض الأطفال (عامر، 2012؛ تمام وطه، 2013؛ السعود والمواضية، 2013؛ شريف، 2019).

كما تهدف التنمية المهنيَّة إلى تنمية استعداد المعلِّمة لتبني أدوار جديدة تسهم في تطوير عملية التعلم، ومساعدتها في رفع مستواها العلمي من خلال الالتحاق ببرامج الدراسات العليا والتكميلية (عامر، 2012). بالإضافة إلى أن سدّ أوجه النقص في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال قبل الخدمة أحد الأهداف التي يسعى إليها القائمون على برامج التنمية المهنيَّة (شريف، 2019).

**أهمية التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال:**

إن عمليات الإصلاح التعليمي المستمرة أسهمت في زيادة الاهتمام بالتنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال، على اعتبار أنها من الاستراتيجيات التي تسهم في تحسين مستوى التعلم للأطفال؛ كونها ترتكز على نتائج البحوث والدراسات التي تدعم العلاقة بين التنمية المهنيَّة للمعلِّمات وجودة تعلم الأطفال؛ وهو ما يجعل من الأهمية توفير أنشطة وبرامج تنمية مهنيَّة ذات جودة عالية للمعلِّمات تراعي التطورات المتسارعة والتقدم التكنولوجي؛ من أجل إعداد معلمة تتسم بالوعي بهذه التغيرات، وتكتسب من خلالها خبرات جديدة؛ فهي حجر الأساس في إصلاح العلمية التعليميَّة، ومفتاح تطوير التعليم (السعود والمواضية، 2013).

في المقابل، فإن أهمية مرحلة رياض الأطفال والتوسع المستمر فيها، من الأسباب التي تؤيد ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنيَّة بوصفها رافدًا رئيسًا يسهم في إعداد معلمة تمتلك مهارات عالية خلال عملها أثناء الخدمة، وتُهيِّئها للتعامل مع أشكال التعلم الجديدة؛ مما ينعكس على جودة ممارساتها وأدائها المهني، ومن ثَمَّ تصبح قادرة على تلبية احتياجات الأطفال، وتسهم في تحقيق أهداف هذه المرحلة بكفاءة وفاعلية (شريف، 2019).

ولأن المعلِّمة في المراحل التعليميَّة المبكرة تؤدي دورًا مهمًّا في بناءِ أسس نجاح الطفل في الحاضر والمستقبل، فإن جودة إعدادها من أهم العوامل لتفعيل هذا الدور على الوجه المطلوب، فهي أكثر من مجرد ميسرة للأنشطة الصفيَّة في رياض الأطفال. ومن هنا جاءت أهمية التنمية المهنيَّة بكونها تعمل على خَلْق أنشطة تعاونية مستمرة بين المعلِّمات؛ ليتشاركن خبرات التعلم وطرق تفعيلها ضِمْن الممارسات القائمة داخل الصف، وتحفيزهن على اكتساب مهارات جديدة مرتبطة باحتياجاتهن (Bautista & Yassin, 2019).

**أساليب التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال:**

أورد العديد من المهتمين بالتنمية المهنيَّة للمعلِّمات في مرحلة رياض الأطفال عددًا من الأساليب المناسبة لطبيعة التعليم والتعلم فيها، فيتفق كلٌّ من تمام وطه (2013) ولابارو وكينج La Paro and King (2019) على أن هناك عددًا من الأساليب التقليدية للتنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال أثناء الخدمة، مثل: إقامة المحاضرات، وورش العمل، والمؤتمرات المهنيَّة. ويعلق لابارو وكينج بأن هذه الأساليب غالبًا ما تعمل على توفير المحتوى المعرفي للمعلِّمات، من دون النظر لإمكانية مشاركة المعلِّمات لهذا المحتوى أو تطبيقه في الممارسات الفعلية.

يذكر السعود والمواضية (2013) أنه في ضوء سعي التنمية المهنيَّة إلى رفع مستوى كفاءة معلمة رياض الأطفال وتطوير أدائها، فإن ذلك لا يتم إلا من خلال مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل والطرق التي تتطلَّب وضوحًا لسير العمليَّة التعليميَّة في الميدان، وتحديدًا أكثر للاحتياجات التعليميَّة لمعلِّمات رياض الأطفال في ضوء معايير التنمية المهنيَّة. لذلك، فإن أساليب التنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال عملية تعليمية هادفة أكثر من مجرد إعطاء معلومات أو معارف؛ ومن هنا، تنوعت هذه الأساليب المقدَّمة للمعلمة، ومنها: الدروس النموذجية، والمحاضرات التربوية، والزيارات الميدانية، والتعليم باستخدام الحاسوب، والملف الإنجازي، والتعلم الذاتي، والورش التربوية، والجمعيات المهنيَّة.

وبالنظر إلى ما ذُكِر آنفًا، نلحظ أن هناك اتفاقًا على بعض الأساليب الواردة، وهي المحاضرات والورش كأساليب تقليدية لتنمية معلمة رياض الأطفال مهنيًّا، إلا أن السعود والمواضية تناولَا هذه الأساليب بشكل أكثر شمولًا، وربطَاها بما تقتضيه احتياجات المعلِّمة في ضوء

معايير التنمية المهنيَّة، وهذا ما يتفق مع توجُّهات الدراسة الحاليَّة بالتقصِّي حول ممارسات مُعلِّمات هذه المرحلة لـ(البحث الإجرائي) في ضوء معايير التنمية المهنيَّة بالمملكة، والمتمثلة فيما ورد في وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة. وتفرَّدت البعاج بالإشارة إلى إمكانية كتابة البحوث من قِبل المعلِّمة كأحد الأساليب التي يمكن أن تُتَّخذ لتنميتها مهنيًّا.

**نماذج تطبيق التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال:**

إنَّ التنوع في تقديم نماذج للتنمية المهنيَّة الملائمة لبيئات العمل في رياض الأطفال له تأثير إيجابي على النمو المهني للمعلِّمات وفعالية التعليم؛ وذلك لما تقوم عليه هذه النماذج من خصائص تدعم التعلم النشط والتعاون المستمر بينهن لإيجاد حلول للتحديات التعليميَّة، ومساعدتهن على خلق بيئة تعليمية تُحفِّز الأطفال على التعلم بحماس وتعلُّمٍ ذي معنى، وتعزيز قدرتهن على تحديد احتياجات الطفل الفردية (Mraz & Kissel, 2014).

تتعدَّد نماذج التنمية المهنيَّة التي تناولتها المصادر المختلفة والتي تسهم في تحقيق تنمية مهنيَّة تدعم الممارسات التعليميَّة القائمة على الأبحاث والمرتبطة بالمعايير، يأتي من أمثلتها: التدريب، ومجتمعات التعلم المهنيَّة، ومجموعات التعلم التعاوني، والمجموعات الناقدة أو ملاحظات الأقران، وملفات الإنجاز (البورتفوليو) والبحث الإجرائي (Zepeda, 2012؛ Zepeda, 2019).

ويذكر مراز وكيسل Mraz and Kissel (2014) أن التنمية المهنيَّة في مرحلة رياض الأطفال تأخذ نماذج مختلفة ما بين تقليدية وحديثة، مثل: التدريب أثناء الخدمة، الإشراف والتوجيه داخل الصف، ومجتمعات التعلم المهنيَّة، والتدريب الرقمي القائم على الإنترنت؛ مما يُسهم في تحسين قدرات المعلِّمة المعرفية والمهارية، ومن ثَمَّ تطوير الخبرات التعليميَّة للأطفال.

ووفقًا لما ورد آنفًا، تم تقديم وصفٍ لعددٍ من هذه النماذج الملائمة لعمل معلمة رياض الأطفال ونوعية التعليم والتعلم الذي تُقدِّمه للطفل، وهي: التدريب أثناء الخدمة والتدريب الرقمي القائم على الإنترنت، ومجتمعات التعلم المهنيَّة، وملاحظات الأقران، وملف إنجاز المعلمة، والبحث الإجرائي. والسبب في وصف هذه النماذج تحديدًا؛ كونها تدعم الممارسات المرتبطة بالمعايير، كما ورد في (Zepeda, 2012؛ Zepeda, 2019).

أ. التدريب: هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتعلِّقة ببرامج التعليم في مرحلة رياض الأطفال التي تُنفَّذ خارج إطار التعليم الرسمي، والتي توفر تعليمات حول المهارات أو محتوى بناء المهارات لتطبيقها أثناء العمل مع الأطفال. وتستخدم أنشطة التدريب مجموعة من الأساليب، كورش العمل، والمؤتمرات، والعروض التقديمية، والمحاضرات أو المناقشات، وغيرها من الأساليب المتزامنة وغير المتزامنة التي تنقل المعرفة والمعلومات، ومحاولة التأثير على الممارسة المهنيَّة (Sheridan et al., 2009).

ب. مجتمعات التعلم المهنيَّة: تُعرف بأنها مجموعات من المعلِّمات المنتميات إلى المهنة نفسها يجمعهن الاهتمام المشترك بتحسين أدائهن، وتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات والتغلب على الصعوبات في عملهن، وجَعْل الطفل محور التركيز والعمل على تحديد الأهداف المتوقَّعة منه، وكيفية تقييم مدى تعلُّمه. وتتميَّز مجتمعات التعلم المهنيَّة بكونها تعمل على زيادة استجابة المعلِّمات للمستجدات، وتحديث معارفهن باستمرار، وتعميق ممارسات التعليم من خلال تطبيق وتجريب استراتيجيات في مواقف مختلفة؛ فهي تجعل التنمية المهنيَّة أكثر فاعلية (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم [تطوير]، 1436).

ج. ملاحظات الأقران: وتُعرَّف بأنها: مجموعات من المتخصِّصين في التعليم يشاركون في مناقشات مهنيَّة منظمة، ويعملون تعاونيًّا لتحسين مهاراتهم في التعليم، بحيث يتصرف الأفراد في هذه المجموعات كأصدقاء ينقد بعضهم بعضًا (MacPhail et al., 2021). وتهدف ملاحظات الأقران إلى توفير التوجيه والدعم للمعلِّمات؛ لتعلم مهارات وممارسات جديدة غير مفعَّلة ضِمْن العمليَّة التعليميَّة Cherrington, (2020). وعادةً ما تضم مجموعةٌ ما بين (5 إلى 12) عضوًا يُخطِّطون للاجتماع بانتظام، ويتم اختيار شخص واحد يكون هو الميَسّر لهذه العمليَّة، حيث يُحدّد الأطر الزمنية، ويوزّع الأدوار على المشاركين، ويضمن حصول أعضاء المجموعة على فرص متساوية للتحدث Blake & Gibson, (2021). ويتطلَّب تفعيل هذا النموذج على الوجه الأمثل خصائص محددة لدى المعلِّمات، تتمثَّل في الرغبة في الحوار والمناقشة والتواصل بشكل مستمر، والتعاون في تحقيق الأهداف المشتركة، والاستعداد لإعطاء أو تلقِّي ملاحظات نقدية حول ممارساتهن بغرض التطوير والتحسين (MacPhail et al., 2021).

د. ملف إنجاز المعلِّمة (البرتفوليو): وهو مصطلح يُعبِّر عن الأداة التي تُستخدَم لرصد جودة الممارسات التعليميَّة، والتفكير بها وتقييمها.(Hamilton, 2020) حيث تتيح للمعلِّمات التفكير في ممارساتهن الصفيَّة وملاحظتها، وتمكينهن من مشاركة ما تعلمنه Zepeda, (2019). وتؤكد دراسة أراس Aras (2021a) أن ملفات الإنجاز تسمح للمعلِّمات في مرحلة رياض الأطفال بتقييم عمليات التعليم الخاصة بهن بمساعدة أدلة متعددة، حيث تتعدَّد محتويات ملفات الإنجاز لتشمل منتجات الأطفال، والخطط، وأدوات التقييم، وتصميمات بيئة التعلم، ومقاطع فيديو لأنشطة الصف التعليمي، وأنشطة التطوير المهني.

هـ. البحث الإجرائي: يُعَدّ البحث الإجرائي أحد نماذج التنمية المهنيَّة للمعلمة، فهو يوفر البيئة الملائمة لتكوين المجتمعات التي تقوم على البحث والاستقصاء داخل الصفوف التعليميَّة (بوبشيت وآخرون، 2019). وهو أسلوب بحث عملي تطبيقي يهدف إلى تطبيق المعرفة والنظريات لتطوير الواقع وتحسينه، وحل المشكلات، والمساعدة في تغيير الممارسات التعليميَّة – التعلمية في المجال التربوي؛ فمن خلاله تفحص المعلِّمة ممارساتها التعليميَّة، وتتأمل في فاعلية أدائها، وتحل المشكلات التي تواجهها بشكل منهجي دقيق وباستخدام تقنيات البحث. ويتميز بأن الباحثة المعلِّمة تقوم به بدافع شخصي بغرض إيجاد حلول لمشكلات حقيقية تواجهها، وعلى إثرها تحسين ممارساتها المهنيَّة (عطوي، 2015).

**معايير التنمية المهنيَّة:**

يُعرف مصطلح المعيار بأنه: التحديد الدقيق قَدْر الإمكان لخاصية ما، وهذا يُسهِّل تحديد إلى أي مدى تُحقِّق المعلِّمات هذا المعيار، والكفايات اللازم للمعلِّمات امتلاكها، وتحديد المستوى الذي تسعى المؤسسة التعليميَّة للوصول إليه. ولا بد من أن تكون هذه المعايير متدرِّجة، أي تضع حدًّا أدنى يفترض من المعلِّمات تحقيقه، وفي الوقت نفسه تضع حدًّا أعلى ومتطلبات أبعد من ذلك (رضوان، 2020). ويُنظر إلى التنمية المهنيَّة على أنها وسيلة تعمل على تمكين المعلِّمات من تنفيذ المهام المطلوبة المضمَّنة في المعايير، وفي المقابل، فإن هذه المعايير تضم أشكالًا ونماذج متعددة للتنمية المهنيَّة سواء ذُكرت صريحًا أو ضمنيًّا في مؤشراتها التفصيلية. وهذا يدل على وجود علاقة أساسيَّة
بين التنمية المهنيَّة والمعايير؛ إذ ترتبط المعايير بالممارسات المهنيَّة للمعلِّمات، وتحدِّد نوع أنشطة وبرامج التنمية المهنيَّة الملائمة (Mockler, 2020).

لذلك، يأتي دور القائمين على السياسات التعليميَّة في بناء وثائق رسمية للمعايير مدعمة بالمسارات المهنيَّة التي تدرك أهمية معرفة المعلِّمات ومهاراتهن وأثرها في تعلُّم المتعلمين. وتحدِّد المعايير ما يجب أن تعرفه المعلِّمات في مجالات تخصصاتهن المختلفة ويكنّ قادرات على القيام به، ولا تقف عند ذلك فقط، بل تصف كيف سيتم تطبيق تلك المعرفة وتقييمها (Ingvarson, 2014). وتهدف المعايير إلى تحديد أدوار المعلمات ومسؤولياتهن في برامج وأنشطة التنمية المهنيَّة المختلفة، وقياس المستويات المبدئية لهن، وبناء برامج تتناسب مع تلك المستويات؛ نظرًا لارتباطها –أيضًا– بممارسات المعلِّمات أثناء إعدادهن قبل الخدمة، إذ يتم استخدامها كمقاييس لإصدار الأحكام حول جودة إعداد المعلِّمات الجدُد (ضحاوي وحسين، 2009).

أ. نماذج عالمية من معايير التنمية المهنيَّة: بدأت معايير التنمية المهنيَّة في الظهور في مناطق مختلفة حول العالم منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وبالنظر في التجارب الدولية لبناء معايير التنمية المهنيَّة نجد العديد من الدول العربيَّة والأجنبية التي أصدرت وثائق لمعايير التنمية المهنيَّة العامة لجميع معلميها، فمن أمثلة معايير التنمية المهنيَّة العامة نُورِد فيما يلي النموذج الأسترالي، ونموذج دولة الإمارات العربيَّة المتحدة. وقد اختارت الباحثة هذين النموذجين تحديدًا؛ كونهما يتشابهان في بنائهما والمجالات التي يحتويان عليها مع ما ورد في وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة السعوديَّة.

ففي أستراليا ظهرت المعايير لأول مرة عام (2002) ثم جُدِّدت عام (2011) تحت اسم (المعايير المهنيَّة الأسترالية للمعلمين) لترتبط بعمليات توظيف المعلِّمين وترقيتهم، وتصف وثيقة المعايير المهنيَّة في أستراليا عمل المعلِّمين من خلال مجموعة من المعايير أو الكفاءات، وتشتمل على سبعة معايير رئيسة مصنفة تحت ثلاثة مجالات كبرى، هي: مجال المعرفة المهنيَّة، ومجال الممارسة المهنيَّة، ومجال المشاركة المهنيَّة؛ إذ يحتوي كلُّ معيار على عدد من المؤشرات المحدَّدة التي تصف الكفاءات الرئيسة له، تصل إلى 37 مؤشرًا لكلِّ معيار من هذه المعايير السبعة (Adoniou & Gallagher, 2017 ؛Santoro & Kennedy, 2016).

ب. المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة: أكدت رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (2030) الالتزام بـ"تطوير المعايير الوظيفية الخاصَّة بكلِّ مسار تعليمي؛ من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب". وأُعدت المعايير والمسارات المهنيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة تحقيقًا لأهداف البرامج الوطنية المحققة لرؤية السعوديَّة (2030)، فهي ترتبط ببرنامج تنمية القدرات البشرية، "الذي يسعى إلى أن يمتلك المواطن قدراتٍ تُمكّنه من المنافسة عالميًّا، من خلال تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعارف" (رؤية 2030، قسم برنامج تنمية القدرات البشرية).

أعدَّت هيئة تقويم التعليم التدريب وثيقة المعايير المهنيَّة والمسارات في المملكة، وهي الجهة المختصة في المملكة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات؛ فمن اختصاصاتها إعداد المعايير المهنيَّة لممارسة مهنة التعليم والتدريب واعتمادها وتقويم تطبيقها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). واستُند في بنائها وإعدادها إلى الأبحاث العلمية والأدلة والشواهد التي تمثِّل أفضل الممارسات والتي أثبت فعاليتها في تحسين نواتج التعلم، والاستعانة بنماذج من معايير التطوير المهني العالمية الموجهة للمعلمين. وتؤكِّد أن المعلِّمين هم ممارسون ومتأملون ومتعلمون مدى الحياة، ويسعون باستمرار إلى اكتساب مهارات جديدة وتحسين ممارساتهم التعليميَّة. وتركز المعايير في مجملها على مهام أدائية ومخرجات يُتوقع أن يتقنها كلٌّ من الخريجين المرشحين للانضمام إلى مهنة التعليم، والمعلمين على رأس العمل، وتركز على جعل المتعلم محور العمليَّة التعليميَّة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

**المحور الثاني: البحث الإجرائي.**

**نشأة وتاريخ البحث الإجرائي:**

هناك اختلاف حول أصول البحث الإجرائي ولمن تعود، إلا أن الأدبيات تشير إلى عودة أصوله إلى مجال علم النفس الاجتماعي؛ إذ كانت بداية ظهوره خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين من قِبل كلٍّ من عالم النفس الاجتماعي الألماني كورت لوين Kurt Lewin ، والأمريكي جون كولير John Collier (نوجنت وآخرون، 2012/2012؛ أبو عواد ونوفل، 2012؛ Hendricks, 2019). فقد دعا كولير إلى نوع جديد من الأبحاث تستدعيه احتياجات أماكن العمل لمعالجة القضايا الاجتماعية في تلك الحِقْبَة والمتعلقة بسياسات معاملة سكان أمريكا الأصليين (Hendricks, 2019). وكان العامل المشترك بين لوين وكولير والذي أثَّر على أفكارهما حول البحث هو الرغبة في التغيير الاجتماعي، ودعم الأبحاث التعاونية التي تُركز على حلِّ ومعالجة القضايا الاجتماعية (Hendricks, 2019).

كما تنسب بعض المصادر فكرة البحث الإجرائي إلى جون ديوي Dewey الذي أكَّد دور الممارسين التربويين في عملية البحث، ونادى بفكرة الأسلوب العلمي في حل المشكلات اليومية، وذلك من خلال قيادته لحركة التربية التقدمية التي تسعى إلى تطوير الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال (أبو عواد ونوفل، 2012؛ هيندريكس، 2014؛ عطوي، 2015). وعند التطرق إلى مجال التعليم يُعَدّ ستيفن كوري Stephen Corey الأستاذ الجامعي في معهد هوراس مان لينكولن بجامعة شيكاغو، أولَ مَن أصَّل وربَطَ البحث الإجرائي بمجال التعليم، فألَّف كتابه "البحث الإجرائي لتحسين الممارسات المدرسية" في مطلع الخمسينيات من القرن العشرين، أرَّخ فيه محاولات إشراك المعلِّمين في عملية البحث ومحدوديتها، ووضع الخطوط العريضة للخطوات التي يجب أن يتخذها المعلمون الممارسون عند تنفيذ بحث إجرائي (Hendricks, 2019). بعد الجهود التي خاضها كوري في مجال البحث الإجرائي، كان هناك انخفاض في الأبحاث الإجرائيَّة في خمسينيات القرن العشرين، بسبب تشكيك الباحثين الأكاديميين في مزايا البحث الإجرائي (Hendricks, 2019)، واعتبارها بحوثًا غير حقيقية كونها تستند فقط إلى الحدس (نوجنت وآخرون، 2012/2012). إلا أنه شهد عودة في التعليم في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين، خاصةً بعد ظهور حركة المعلم كباحث في إنجلترا في السبعينيات والثمانينيات من القرن نفسه على يد لورانس ستينهاوس Lawrence Stenhouse (هيندريكس، 2014؛ Hendricks, 2019).

**ماهية البحث الإجرائي:**

يُعَدّ البحث الإجرائي نوعًا من البحوث القائمة على المنهج العلمي، يقوم به العاملون في الميدان التعليمي (معلمة، مديرة، مشرفة... إلخ) فرديًّا أو جماعيًّا، ويتَّصف بكونه عمليًّا تطبيقيًّا، ويستخدم الاستقصاء كمهارة لجمع المعلومات؛ لتقييم الممارسات القائمة وتحسينها، والتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول الفورية لها، ورفع جودة التعليم وبيئات العمل في المؤسسات التعليميَّة.

تجدر الإشارة إلى اختلاف المسميات الواردة في المراجع لهذا النوع من البحث، مثل: بحوث العمل، بحوث تأمل الذات، بحوث صفية، بحوث تحسين الأداء (مطاوع والخليفة، 2019). وبحث المعلم، والبحث العملي، وبحث الممارس (Jacops & Yendol–Hoppey, 2014؛ James & Augustin, 2018). وبحث الفصل الدراسي، واستقصاء الممارسين، وبحث الممارسين (Jacops & Yendol–Hoppey, 2014). وبحث الفعل (أبو علام، 2013؛ قورة، 2016؛ مطاوع والخليفة، 2019). وقد آثَرَت الباحثة استخدام مصطلح (البحث الإجرائي)؛ كونه المعتمد في وثيقة المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

على الرغم من التشابه بين البحث الإجرائي والبحوث العلمية الأخرى، فإن هناك فروقًا بينها في الإجراءات المتَّبَعة، أو الغرض لكلٍّ منها، أو مدتها الزمنية وغيرها (محمد وآخرون، 2014)؛ إذ تختص مشكلة البحث في البحث الإجرائي بالباحث نفسه، فيما لا يشترط أن تنبثق المشكلة في البحوث العلمية من معاناة الباحث. ومن ناحية الأدوات المستخدمة فإنها بسيطة في البحث الإجرائي، ولا تتطلَّب زمنًا طويلًا لإعدادها، في حين تتطلب وقتًا طويلًا لتحضيرها في البحوث العلمية (المنيزل والعتوم، 2010؛ أبو عواد ونوفل، 2012؛ محمد وآخرون، 2014؛ الجعيد، 2019).

**النظريات المفَسِّرة للبحث الإجرائي:**

يقوم البحث الإجرائي على عدد من نظريات التعلم المعرفية والسلوكية ذات الارتباط بالتطور المعرفي العقلي والاجتماعي، مثل: النظرية المعرفية البنائية لجان بياجيه، والنظرية الاجتماعية البنائية لفيجوتسكي؛ وفيما يلي تفصيلٌ لهذه النظريات:

أ. النظرية المعرفية البنائية: تعود النظرية البنائية إلى عالم النفس السويسري جان بياجيه Jean Piaget. وتُعرَّف بأنها: "رؤية لعملية التعلم مستندة إلى أن المتعلم يكون نشطًا يبني معرفته الخاصة بنفسه بناءً على خبرته السابقة" (عاصم والمصري، 2018، ص77).

افتراضات النظرية البنائية: تقوم النظرية البنائية على افتراض رئيس يتمثل في أن بناء المعرفة والمفاهيم يتم بواسطة الفرد نفسه من خلال الخبرات المتوفرة، وتفاعله مع الأفراد الآخرين في المجتمع والبيئة المحيطة. ويضيف عاصم والمصري (2018) إلى ذلك عِدَّة افتراضات أخرى للنظرية البنائية، تتمثَّل في أن المعرفة القبلية أو الخبرة شرطٌ لبناء المعرفة وفهم المعنى، كما أن عملية بناء المعرفة في هذه النظرية عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة السابقة والخبرات الجديدة التي تواجه الفرد في بيئته المحيطة، وأن نمو المفاهيم عند الفرد يتم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية.

أسس النظرية البنائية: تقوم النظرية البنائية على عدد من الأسس تتمثَّل في كونها تُبنى على التعلم وليس التعليم، وتُشجِّع على استقلالية المتعلمين ومبادراتهم، كما تُشجِّع على البحث والاستقصاء من قِبل المتعلمين، والتركيز على التعلم التعاوني، وتؤكد مبدأ إتاحة الفرص للمتعلم لبناء المعرفة الجديدة من الخبرات الواقعية، كما تأخذ في الاعتبار الكيفية التي يتعلَّم بها المتعلمون ومعتقداتهم واتجاهاتهم (عاصم والمصري، 2018).

ب. النظرية الاجتماعية البنائية لفيجوتسكي Lev Vygotsky: تعود النظرية البنائية الاجتماعية إلى المعلم وعالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي (حمدان، 2017). وتكمن أهمية هذه النظرية في إبراز الدور الاجتماعي، فهي تُركز على كيفية تطوير المعاني والفهم عند الفرد من خلال التواصل والتفاعل الاجتماعي؛ لذلك اهتمت بالأنشطة الاجتماعية.

يوازي فيجوتسكي ما بين عملية التعلم والتطور الاجتماعي، فيرى أن حدوث أحدهما هو دلالة على حدوث الآخر؛ لذلك، فهو يؤكد أن التعلم يحدث بتفاعل الأفراد مع الآخرين، وتأثير البيئات الاجتماعية على حدوث عملية التعلم. كما أعطى اللغة أهمية كبيرة في كونها أداة مهمة لبناء الأفكار، ودعم أنشطة التعلم والحوارات والمناقشات، وإنجاز البحوث وحل المشكلات الاجتماعية (حمدان، 2017).

ويورد حمدان (2017) أربعة مبادئ يؤكد عليها فيجوتسكي لحدوث التطور الاجتماعي الكامل للأفراد، هي: (أ) أن الأفراد يبنون معرفتهم بأنفسهم، (ب) أن التطور الفردي لا يمكن فصله عن موقفه الاجتماعي، (ج) أن التعلم يمكن أن يؤدي إلى التطور، (د) أن للغة دورًا رئيسًا في التطور العقلي.

**أهداف البحث الإجرائي:**

يرى القداح (2010) أن أهداف البحث الإجرائي تتمثَّل في هدف عريض يكمن في حل المشكلات التي تعترض الأفراد في مجالات عملهم، وتطوير أدائهم ونشاطاتهم المهنيَّة. ويذكر قنديلجي (2012) أن الهدف من البحث الإجرائي يرتبط بغرض تطوير مؤسسة ما أو مجتمع ما، وذلك بتقويم وتحسين الإجراءات والممارسات، من خلال الأفراد التي تنتمي إليها. ويشير عطوي (2015) إلى أن البحث الإجرائي يهدف إلى تطوير واقع العمل وتحسينه من خلال تطبيق المعرفة النظرية في حل المشكلات في إطارٍ عمليٍّ إجرائي.

وفي مجال التعليم يهدف البحث الإجرائي إلى تثبيت التوجُّه نحو جعل المعلِّمة باحثة ودائمة التعلم لتطوير نفسها، بالإضافة إلى أن البحث الإجرائي يهدف إلى تعميق التواصل بين المعلِّمات وعناصر المجتمع التعليمي والمحلي، وتطوير مستوى تعلم المتعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2010). ويذكر هيندركس (2014) أن أهداف البحث الإجرائي تتمثَّل في العمل على تمكين المعلِّمات من تحسين ممارساتهن التعليميَّة، فمن خلاله يمكن دراسة الطرق التي تُسهم في تعلم المتعلمين على نحو أفضل، وإعطائهن فرصة البحث والاستقصاء عنها، ومن ثم زيادة ثقتهن عند اتخاذ قراراتهن التعليميَّة.

**أهمية البحث الإجرائي في تحقيق التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال:**

تكمن أهمية البحث الإجرائي للمعلمة في مرحلة رياض الأطفال في كونه يوفر لها الفرصة لبناء أنواع من المعرفة الخاصة بها، كبناء المعرفة النظرية من خلال اطلاعها على مصادر خارجية أثناء جمعها للمعلومات، ويُعرف هذا النوع باسم المعرفة من أجل الممارسة. أو بناء المعرفة من خلال الخبرة والممارسة في المجال، ويُسمَّى هذا النوع المعرفة أثناء الممارسة. أو بناء المعرفة من خلال فهم ونقد وتحليل المعلِّمة لممارساتها التعليميَّة، ويُسمَّى هذا النوع معرفة الممارسة. وهذا ما لا يتوافر في النماذج التقليدية للتنمية المهنيَّة التي تركز على نقل المعرفة الخارجية للمعلمة (Jacops & Yendol-Hoppey, 2014).

ولأن برامج التنمية المهنيَّة تميل إلى مساعدة المعلِّمات على تحسين خبراتهن ومعرفتهن، فإن البحث الإجرائي يُستخدَم لدعم التنمية المهنيَّة لدى المعلِّمات، وهذا ما يُظهر أهميته؛ إذ يعمل على توسيع مدارك المعرفة المهنيَّة الخاصة بهن، وإيجاد طرق تفكير جديدة لفعل الأشياء، والتركيز على ممارسة التعلم وعدم الاكتفاء بالمعرفة، وتقييم الأداء الشخصي ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التعليميَّة (قورة، 2016). وعند مراجعة معايير التنمية المهنيَّة للمعلمين بشكل دائم ومدى التقدُّم في تلبية مجالاتها المختلفة، تستطيع المعلِّمة تحديد نقاط القوة لديها في هذه المجالات ونقاط الضعف التي يمكن أن تُطوِّرها فيما يتعلق بالمعايير، وهذا يُسهِّل على معلمة رياض الأطفال تحديد جوانب معينة من الممارسة ترغب في تحسينها أو تطويرها بواسطة البحث الإجرائي (فورستر وإيبرجيسي، 2017/2019).

**وبناءً على تلك المعطيات، تُوجِز الباحثة أهمية البحث الإجرائي في تحقيق التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال في النقاط التالية:**

يوسع البحث الإجرائي مدارك المعرفة المهنيَّة للمعلمة.

يساعد البحث الإجرائي المعلِّمة في بناء أنواع مختلفة من المعرفة؛ كالمعرفة من أجل الممارسة، والمعرفة أثناء الممارسة، ومعرفة الممارسة.

يساعد البحث الإجرائي المعلِّمة في أن تصبح معلمة خبيرة في مجالها.

يسهم في تطوير مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل، والتقويم.

يسهم البحث الإجرائي في تحقيق تنمية مهنيَّة مستدامة للمعلمة؛ كونه يدعم التعلم النشط، والمشاركة الجماعية، والاستمرارية في تخطيط المشاريع البحثية المتجددة.

كما أن الاستمرارية في تنفيذ مشاريع البحث الإجرائي تسهم في إكساب المعلِّمة المهارات البحثية اللازمة.

**خصائص البحث الإجرائي:**

يتمتع البحث الإجرائي بعددٍ من الخصائص التي تُميِّزه عن غيره من مناهج البحث؛ إذ يرى الحريري وآخرون (2016) أنه يتم على شكل دورة يحدث خلالها الإجراء والتأمل الناقد؛ إذ يُركِّز على عملية تأمل الباحثة المعلِّمة للإجراءات والنتائج التي تتوصل إليها، كما يميل إلى كونه منهجًا كيفيًّا يتعامل مع اللغة (البيانات النوعية) أكثر من الأرقام، ويُنجز تعاونيًّا من قِبل مجموعة من الأفراد، كإشراك الأطفال أو مُعلِّمات أخريات، ونتائجه ترتبط مباشرة بالممارسات، حيث تكون قابلة للتطبيق مباشرةً من قِبل المعلِّمة نفسها، إضافةً إلى كونه يتسم بالمرونة في إجراء التعديلات أثناء عملية البحث، والفورية في حل المشكلات، ومحدودية عينته فهي غير ممثلة لكل المجتمع؛ لذلك فهو لا يُعنى بتعميم النتائج.

ومن وجهة نظر جيمس وأوغستين James and Augustin (2018) ذكرَا أن خصائص البحث الإجرائي تتمثل بكونه منظمًا وليس عشوائيًّا، ويسير سيرًا منهجيًّا؛ لذلك فهو ليس مجرد حل لمشكلةٍ ما، بل يتضمَّن تحديدًا دقيقًا للمشكلة، واختيار طرق لحلها، والتفكير النقدي في مدى فعالية هذه الطرق. إضافةً إلى أن إجراءه يتم بواسطة المعلِّمات أنفسهن وليس باحثات خارجيات، ويعمل على استكشاف حلول إبداعية لمشكلات التعليم، كما أن نتائجه ليست نهائية، بل تُعَدّ حلولًا يمكن جمع بيانات أخرى حولها ومراقبتها وتقييم مدى فعاليتها.

فيما يذكر مطاوع والخليفة (2019) أن من الخصائص التي تُميِّز البحث الإجرائي؛ تنفيذه في مواقع العمل الفعلية؛ للتعامل مع مشكلات واقعية سعيًا لحلها. ويضيف خليل (2022) أن من خصائصه اعتماده على الممارسة الاجتماعية من حيث التفاعل والعلاقات بين المشاركين فيه. ويتفق خليل مع مطاوع والخليفة على كونه يتم بشكل تعاوني وتشاركي بين عدد من المعلِّمات على اعتبار أنه نشاط اجتماعي، إلا أنهم اختلفوا في مدى صرامته؛ إذ يرى مطاوع والخليفة أنه أقل صرامةً فيما يتعلق بالالتزام بالمنهجيات البحثية المعروفة، في حين يرى خليل أنه أكثر صرامةً استنادًا إلى تطور القدرات البحثية للباحثات المعلِّمات.

**أنواع البحث الإجرائي:**

يصنِّف محمد وآخرون (2014) البحوث الإجرائيَّة إلى أربعة أنواع أساسية، بدءًا بالبحوث الإجرائيَّة التقليدية التي تُنفَّذ من قِبل العاملين من أجل تطوير وتحسين مستوى أدائهم. أما النوع الثاني فيتمثَّل في البحوث الإجرائيَّة السياقية (التعلم الإجرائي) التي يشترك في تنفيذها جميع الأطراف العاملين في مؤسسة تربوية واحدة، أو في مؤسسات تربوية مختلفة. والنوع الثالث هو البحوث الإجرائيَّة الجذرية التي تُنفَّذ من قِبل المؤسسات التي تهتم بالتنمية البشرية عامةً، وتهدف إلى تقوية العلاقات بين المجتمعات. ويتمثَّل النوع الرابع في البحوث الإجرائيَّة التربوية التي تُنفَّذ داخل وخارج المؤسسات التعليميَّة؛ بغرض تحسين وتطوير جميع جوانب العمليَّة التعليميَّة.

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

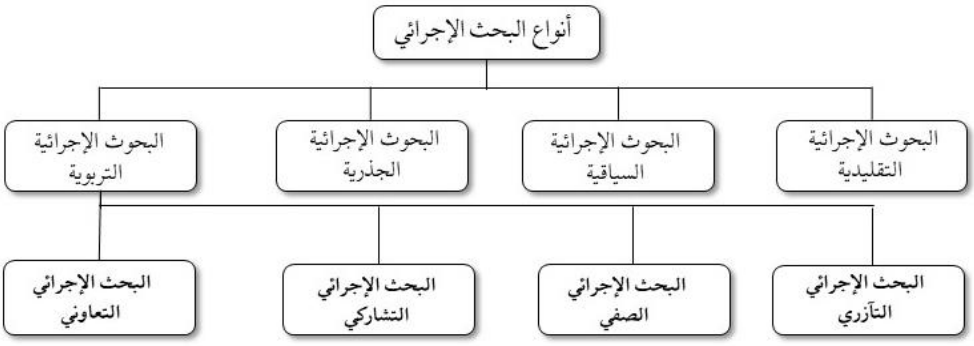
وصُنِّفت البحوث الإجرائيَّة التربوية إلى عِدَّة أنواع مختلفة، ويمكن توضيحها في الآتي: أ. البحث الإجرائي التآزري: وهو البحث الذي تقوم به المعلِّمات والباحثون الأكاديميون في الجامعات لدراسة مشكلات تربوية وتعليمية، ويهدف هذا النوع إلى الاستفادة من الباحثين الخارجيين المهتمين بالأمور التربوية (هيندريكس، 2014).

ب. البحث الإجرائي الصفي: وهو النوع الذي تُجريه المعلِّمات داخل صفوفهن لحلِّ مشكلة بشكل فوري؛ بهدف جَعْل المعلِّمات قادرات على إصدار الأحكام حول كيفية تحسين ممارساتهن التعليميَّة. ويستخدم هذا النوع النمط التفسيري (المنهج النوعي) لجمع البيانات، وهو من الأنواع التي يُجريها المعلم منفردًا (أبو عواد ونوفل، 2012؛ عطوي، 2015؛ Kemmis et al., 2014؛ هيندريكس، 2014).

ج. البحث الإجرائي التشاركي: وهو بحث اجتماعي تآزري، ويُسمَّى ببحث العلاقات العامة، ويهدف إلى تغيير الواقع، وطرق العمل غير المثمرة، وتغيير كلٍّ من النظرية والتطبيق. وسُمِّيَ تشاركيًّا كونه يُنفَّذ من خلال مجموعات من الناس، كالمتعلمين وأولياء الأمور، ويتميَّز هذا النوع بأن اتخاذ القرارات يتم فيه جماعيًّا؛ لذلك فملكيته تعود إلى جميع المشتركين (Kemmis et al., 2014؛ هيندريكس، 2014؛ الشماس وميلاد، 2017). ويشير كيميس وآخرون Kemmis et al. (2014) إلى أن البحث الإجرائي التشاركي ملائم لعمل المعلِّمات في مرحلة رياض الأطفال.

د. البحث الإجرائي التعاوني: ينطلق من مشكلة محدَّدة تعيشها المعلِّمات داخل صفوفهن، وعادةً ما يتم إنجازه بالتعاون مع الزميلات، حيث يتم توزيع الأدوار فيما بينهن. وتجتمع المعلِّمات المعنيات بالأمر كفريق عمل، ويقمن بجمع البيانات المتعلِّقة بالمشكلة، وتنظيمها في فئات، ومناقشتها، والمقارنة فيما بينها، وتفسيرها، ومن ثم وضع مقترحات وحلول لها (أبو عواد ونوفل، 2012؛ عطوي، 2015؛ الشماس وميلاد، 2017). وتُلخِّص الباحثة في الشكل رقم (1) أنواع البحث الإجرائي:

الشكل (1): أنواع البحث الإجرائي




نماذج البحث الإجرائي: توجد ثلاثة نماذج رئيسة للبحث الإجرائي، هي:

أ. نموذج جامعة هوبكنز (Hopkins): وبُنِي هذا النموذج على مبدأ أن البحث في الصفوف التعليميَّة يجب أن يكون أداة لتحرير المعلِّمات من البيروقراطية التي تقيدهم، وأن يُنظَر إليه على أنه عملية تنمية مهنيَّة مستمرة، يبدأ هذا النموذج بالتحديد الدقيق لما يريد أن تبحث عنه المعلمة، قد يكون ذلك مشكلة، أو اهتمامًا وفكرةً جديدة، وأن تكون قابلة للتنفيذ، وذات صلة بالممارسة، ويمكن القيام بها تعاونيًّا، وتتوافق مع أهداف التنمية. ثم بعد ذلك تُجمع البيانات باستخدام أساليب وأدوات متنوعة (James & Augustin, 2018).

ب. نموذج إليوت (Elliott): ويُعرف هذا النموذج باسم نموذج البحث الإجرائي، وهو مشابهٌ لنموذج Lewin، ينظر إليوت إلى البحث الإجرائي على أنه سلسلة من الدورات. تبدأ الخطوة الأولى في هذا النموذج بتحديد فكرة بحثية مرنة وقابلة للتنفيذ، ونابعة من حاجة إلى معالجة مشكلة حقيقية أو تحسين الوضع القائم، ومن ثم تبدأ مرحلة الاستطلاع وتتضمَّن جمع المعلومات وتحليلها وصياغة الفرضيات، ثم بناء خطة عمل توضِّح الفكرة العامة والإجراءات المفترَض اتخاذها وخطوات العمل المصاحبة لذلك، وإجراء عمليات التقويم المستمرة للنتائج، وأخيرًا إعادة العمليَّة من بدايتها (James & Augustin, 2018).

ج. نموذج ماكنتاير (Macintyre): وهو نموذج دوري يُعرف باسم البحث في الفصل الدراسي، يتضمَّن ثلاث مراحل، هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقييم. ويُعَدّ هذا النموذج أكثر صرامةً من النماذج السابقة؛ إذ يقوم على مبدأ أساسي يتمثَّل في صياغة أسئلة البحث التي تنتج إما عن التفكير في الممارسة أو من خلال الاطّلاع على الأدبيات الحديثة. ويمكن أن تُستخدم الفرضيات في هذا النموذج كبديل للسؤال البحثي (James & Augustin, 2018).

**وللبحث الإجرائي التشاركي عِدَّة نماذج مختلفة، يذكر مطاوع والخليفة (2019)، منها:**

أ. نموذج لوين (Lewin): وهو النموذج الأساس للبحث الإجرائي التشاركي، ويتكوَّن من خمس خطوات متسلسلة؛ تبدأ بالتعرف على المشكلة، يليها تخيُّل حل، ثم تطبيق هذا الحل، ثم تقييم الحل، وتنتهي بالتعديل. ويتم السير في هذه الخطوات حلزونيًّا، تكون فيها نقطةُ النهاية بدايةً لبحثٍ جديد.

ب. نموذج فرانس (Ferrance): ويُطلق عليه (دائرة بحث العمل)، ويتكوَّن –أيضًا– من خمس خطوات؛ تبدأ بتحديد المشكلة، ثم تجميع البيانات، ثم تفسير تحليلي للبيانات، ثم استخراج القرائن والبراهين، وتنتهي بتقويم النتائج (مطاوع والخليفة، 2019).

**أغراض البحث الإجرائي:**

تُجْرَى البحوث الإجرائيَّة لتحقق أغراض ومقاصد محدَّدة في مجالات متعددة كالتطوير المعرفي في المجالات العلمية المختلفة، أو لرسم السياسات مثل السياسات التربوية، أو لإيجاد حلول لقضايا ومشكلات حياتية وتربوية معيَّنة (أبو عواد ونوفل، 2012؛ عطوي، 2015). ويضيف عطوي (2015) مجموعة من الأغراض التي يُحقِّقها البحث الإجرائي في المجال التربوي، تحديدًا تتمثل في: (أ) تمكين المعلِّمة من فحص أدائها المهني وتحسينه، من خلال اكتشاف المشكلات وحلِّها بمنهجية علمية متمثلة في البحث الإجرائي. (ب) الربط بين النظرية والتطبيق العلمي؛ لأن نتائج البحث الإجرائي تكون قابلة للتطبيق الفوري من قِبل الباحث نفسه. (ج) تضييق الفجوة بين الباحثة المعلِّمة والمشارِكات في البحث، حيث يتشاركن معًا في اتخاذ القرار. (د) تعزيز دافعية الباحثة المعلِّمة للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في حل المشكلات المرتبطة بعملها. (هـ) تطوير القدرات البحثية والتأملية ومهارات التفكير الناقد لدى المعلمة. (و) تمكين المعلِّمات من بناء وإنتاج معرفتهن الخاصة، ووضعها في متناول الآخرين للإفادة منها. (ز) مساعدة المعلِّمات الجدد على صياغة مشكلاتهن وحلها.

فيما صنَّف أبو علام (2013) أغراض البحوث الإجرائيَّة إلى قسمين: أغراض شخصية، وأغراض مهنيَّة. وأكَّد ضرورة أن يحدِّد المعلمون أغراض بحوثهم للحصول على نتائج تتماشى مع هذه الأغراض. وتتمثَّل الأغراض الشخصية في تعميق وتجديد الخبرات والمعرفة الشخصية، وفهم المتعلمين وأفكارهم، وإعطاء المعلِّمات فرصة لتقويم أنفسهن، وزيادة وعيهن بممارساتهن. فيما يوضِّح علام الأغراض

المهنيَّة للبحوث الإجرائيَّة بأنها التي تُجرَى بغرض الارتفاع بمستوى المهنة، وتنمية وتطوير العمل، والتأسيس لدور المعلِّمات كمنتِجات للمعرفة.

**خطوات البحث الإجرائي:**

حتى يتحقَّق الهدف من البحث الإجرائي لا بد من المرور بعددٍ من الخطوات، وقد تباينت وجهات النظر في المصادر المختلفة حول تفصيل الخطوات المنطقية للبحث الإجرائي؛ وفيما يلي سيتم استعراض نماذج مختلفة لخطوات البحث الإجرائي:

يُحدِّد قنديلجي (2012) سبع خطوات للبحث الإجرائي؛ تبدأ الخطوة الأولى بتحديد مشكلة الدراسة، إذ يُتَّفق على سؤال بحثي يكون أساسًا لجمع البيانات. ثم تأتي الخطوة الثانية وهي الإجابة عن الأسئلة الأولية ليكون البحث الإجرائي أكثر وضوحًا، منها: على ماذا يركز البحث؟ لماذا تم اختيار هذا الموضوع؟. يلي ذلك الخطوة الثالثة وهي تبنِّي موقف استكشافي مناسب لفهم المشكلة. وتتمثَّل الخطوة الرابعة في وضع خطة عمل لحلِّ المشكلة. تأتي بعد ذلك الخطوة الخامسة ويتم فيها جمع البيانات والملاحظات أثناء التنفيذ، وتتضمَّن هذه المرحلة إلى جانب جمع البيانات، تفسير هذه البيانات وتقييم ومراجعة ما تم عمله من ممارسات وإجراءات. في الخطوة السادسة تُعدَّل الاستراتيجية وَفْقَ التقدم الذي أُحرِز في حلِّ المشكلة وما جُمع من بيانات إلى أن يتم الوصول إلى فهم كافٍ للمشكلة. وأخيرًا تُنفَّذ الاستراتيجية الجديدة بموجب النتائج التي تم التوصل إليها.

أما قورة (2016) فيحدد مراحل البحث الإجرائي في خمس خطوات، وهي: (أ) قيام المعلِّمة بتحديد موضوع أو مشكلة لإجراء البحث الإجرائي عليها. (ب) تحديد النظرية والاستراتيجيات التي تساعد في حل المشكلة، ويحدث ذلك بعد أن يتم جمع المعلومات الخاصة بالموضوع أو المشكلة من قِبل المعلِّمة والفريق المشارك في عملية البحث. (ج) تخطيط عملية جمع المعلومات، ويلزم في هذه المرحلة أن تفهم المعلِّمة الباحثة والفريق وسائل جمع البيانات، واختيار الأسلوب الملائم لملاحظة التغيير الذي خُطط له وقياس أثر ذلك التغيير؛ ومن أمثلة هذه الأساليب: تسجيلات الفيديو، إجراء مقابلات مع المتعلمين. (د) جمع البيانات من خلال قيام الباحثة المعلِّمة بزيارة الصفوف التعليميَّة للمعلِّمات الأخريات بهدف جمع البيانات. (هـ) قياس الأثر من خلال استخدام الملاحظات والبيانات الخاصة بمدى التقدم في حل المشكلة كجزء من عملية قياس الأثر، ومن ثم تحديد الأسئلة المكمّلة لدراسة الموضوع أو المشكلة.

**ثانيًا– الدراسات السابقة:**

**1– المحور الأوَّل: دراسات تناولت التنمية المهنيَّة لمعلمة رياض الأطفال.**

دراسة العمار (2021): التي هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال لتحقيق التنمية المهنيَّة المستمرة من وجهة نظرهن، والكشف عن الفروق الدالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (العمر، والشهادة، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حضَرْنها). ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج المختلط، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (500) معلمة من مُعلِّمات رياض الأطفال في مدارس التعليم الحكوميَّة بمدينة الرياض، واستُخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين لجمعِ للبيانات. وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، منها: أن الاحتياجات المهنيَّة المتعلِّقة بالجوانب المعرفية لمعلِّمات رياض الأطفال لتحقيق التنمية المهنيَّة المستمرة جاءت بدرجة اتفاق مرتفعة، وجاء من بين الاحتياجات التي نالت أقل متوسط حسابي "احتياج المعلِّمات لتنمية مهاراتهن المعرفية في طرق إعداد البحوث

التربوية الخاصة برياض الأطفال"؛ وقد يكون السبب عدم تشجيع إدارة رياض الأطفال المعلِّمات على البحث العلمي، حيث إن جُلّ التركيز على الأنشطة وتنفيذها أكثر من البحث العلمي، وإن البحث العلمي يتركز في فئة مَن يلتحقون بالدراسات العليا أو نحوها.

دراسة عبد المطلب وإسماعيل (2020): التي هدفت إلى الكشف عن واقع التنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال في مصر من خلال الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت ذلك، وكذلك التعرف على نظام التعليم الجديد؛ وذلك من أجل تحديد متطلبات هذا النظام. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصَّلَت الدراسة إلى: أهمية إعداد مُعلِّمات رياض الأطفال وتدريبهن؛ نظرًا لأهمية المرحلة العمرية التي يقمن بتعليمها، وظهور اتجاهات حديثة لتعزيز التنمية وتحقيق فاعليتها، مثل التنمية المهنيَّة القائمة على المدرسة، والتي تكون مدمجة في اليوم الدراسي من خلال تقييم أداء المعلِّمات لأقرانهن والعمل على إيجاد حلول لمشكلاتهن المهنيَّة. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة توفُّر برامج متنوعة للتنمية المهنيَّة، وتوفر دراسات علمية حول الاحتياجات التدريبيَّة للتنمية المهنيَّة، ودراسات علمية حول أنسب أساليب تقديم برامج التنمية المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال.

**2- المحور الثاني: دراسات تناولت البحث الإجرائي في مرحلة رياض الأطفال.**

دراسة أراس Aras (2021b): التي هدفت إلى التعرف على تجارب مُعلِّمي مرحلة رياض الأطفال قبل الخدمة أثناء مشاركتهم في بحث إجرائي تعاوني في إحدى جامعات تركيا. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا من الطلاب المعلّمين بقسم الطفولة المبكرة، واستخدمت الملاحظة والمقابلة شبه المنظمة أداتين لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعلّمين تمكَّنُوا من ربط معارفهم النظرية بالسياقات الحقيقية، والنظر إلى ممارساتهم من منظور أوسع، وإقامة روابط مع ما تعلَّمُوه وجرَّبُوه. كما أن البحث الإجرائي سمح لهم بمراجعة ممارساتهم التدريسية بشكل موضوعي، والنظر في طرق بديلة يمكنهم من خلالها تنظيم الأنشطة والبيئات الملائمة لاحتياجات الأطفال. كما أظهر الطلاب المعلّمون قدرتهم على إجراء بحوث إجرائيَّة في المستقبل عندما يواجهون صعوبة في تحسين ممارساتهم التعليميَّة أثناء الخدمة.

دراسة حسين وآخرين (2019): التي هدفت إلى التعرف على توصيف مقرر البحث الإجرائي ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، واستطلاع اتجاه الطالبة المعلّمة نحو المقرر، بالإضافة إلى تقييم أدائها في البحوث الإجرائيَّة التي قامت بها، وأثر ذلك على تحسين العمليَّة التعليميَّة برياض الأطفال في ضوء رؤية 2030. ولتحقيق أهداف الدراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (170) طالبة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية، وتمثَّلت أدوات البحث في (توصيف المقرر-كتب المقرر-معايير تقييم الطالبة في إنجازها للبحث الإجرائي -أبحاث الطالبات – استبانة استفتاء رأي الطالبات -استبانة تقييم الطالبات للمقرر- تقرير المقرر الجماعي). وأسفرت نتائج الدراسة عن أهمية دراسة مقرر البحث الإجرائي لطالبات كلية التربية؛ لما له من أثر إيجابي في تحسين وتطوير العمليَّة التعليميَّة والارتقاء بها. كما أن دراسة مقرر البحث الإجرائي أكسبت الطالبة المعلمة المهارات البحثية؛ مما يجعلها قادرة على حل المشكلات التربوية بطريقة علمية من خلال خطوات البحث الإجرائي.

**3- التعقيب على الدراسات السابقة:**

استفادت الدراسة الحاليَّة من جميع الدراسات السابقة؛ إذ حاولت أن توظِّف كثيرًا من الدراسات السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها شموليًّا، ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي:

– ربط المشكلة البحثية بالمتغيرات (البحث الإجرائي ومعايير التنمية المهنيَّة) الواردة في المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ إذ تهدف إلى التعرف على معرفة مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي وممارستهن له وفق هذه المعايير، حيث إن الدراسات التي أُجريت عن البحث الإجرائي في السعوديَّة ركَّزت على تدريسه كمقرر لطالبات رياض الأطفال أثناء إعدادهم قبل الخدمة. يتضح أن هذه الدراسة ستعالج فجوة بحثية بتطرُّقها إلى موضوع ممارسة مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة، وشمول عينتها لمعلِّمات رياض الأطفال في الروضات الحكوميَّة والأهليَّة أثناء الخدمة، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ ومما يُميِّز هذه الدراسة ندرة الدراسات المحلية والعربيَّة التي تستهدف هذا الموضوع في مرحلة رياض الأطفال.

– تحديد النقص في الأدب البحثي من خلال مراجعة الأدب البحثي في مجال البحث الإجرائي في رياض الأطفال، حيث ساعد ذلك في تحديد الفجوة البحثية للدراسة الحالية، ومن ثم بلورة مشكلة الدراسة.

– الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو المنهج الوصفي بنمطه (الوصفي المسحي).

## منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتَّبعَت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته أسئلة الدراسة وأهدافها. حيث تسعى إلى التعرف على مستوى معرفة وممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي؛ إذ يهتم هذا المنهج بنمطه المسحي بجمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة المدروسة بقصد التعرف عليها وتحديد وضعها الحالي، وجوانب القوة والضعف فيها (عبيدات وآخرون، 2020)، ووصف خصائص هذه الظاهرة بشكل دقيق؛ من أجل تحديد الوسائل والإجراءات اللازمة لتحسين وتطوير الوضع القائم (برويس ودباب، 2019).

## مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحاليَّة من جميع مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال في مدارس رياض الأطفال الحكوميَّة والأهليَّة بمحافظتي وادي الدواسر والسليل، التابعة لإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر؛ إذ بلغ عدد أفراد المجتمع الكلي (171) معلمة وَفْقَ إحصائيَّات مكتب الإشراف التربوي في محافظة وادي الدواسر لعام 1442، موزَّعات على (51) روضة حكوميَّة ، و(11) روضة أهليَّة. ويوضِّح جدول رقم (1) توزيع المعلِّمات حسَب نوع الروضة. وتجدر الإشارة إلى أنَّ مكتب تعليم محافظة السليل تابع لإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر.

جدول (1): أعداد المعلِّمات في الروضات الحكوميَّة والأهليَّة بمحافظتي وادي الدواسر والسليل لعام 1442هـ

| نوع الروضة | عدد المعلِّمات |
|---|---|
| حكوميَّة | 159 |
| أهليَّة | 13 |
| المجموع | 171 |

قد اختارت الباحثة إجراء الدراسة على المجتمع المذكور؛ كونها تعمل معلمةً بإحدى الروضات الحكوميَّة التابعة لإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر، ومن سكانها. الجدير بالذكر أن سبب قلة أعداد المعلِّمات في الروضات الأهليَّة هو انخفاض عدد الأطفال المسجَّلين بعد تحوُّل التعلم إلى تعليم عن بُعد في ظلّ جائحة كورونا.

**عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

العينة الاستطلاعية الأولى: بلغ مجموعها (20) معلمة من مجتمع الدراسة الحالي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، من خلال توزيع استبانة إلكترونية مغلقة لتدعيم مشكلة البحث تضمَّنت الآتي: (قمتُ ببحث إجرائي في السابق، لديّ معرفة بخطوات البحث الإجرائي، حصلتُ على دورة تدريبيَّة في البحث الإجرائي)، وفي ضوء إجاباتهن تم صياغة مشكلة البحث وتحديد جوانبها بدقَّة.

العينة الأساسيَّة: اختِيرت العينة الأساسية اختيارًا عشوائيًّا بسيطًا، من غير مُعلِّمات العينة الاستطلاعية الأولى. والسبب في اختيار العينة العشوائية البسيطة هو أن جميع أفراد مجتمع الدراسة معروفون؛ ومن ثَمَّ تتاح الفرصة لكل فرد من أفراده بالمشاركة (إبراهيم، 2012؛ بهلول وآخرون، 2020)، وبالتعويض في المعادلة حصلت الباحثة على عدد عينة= (118).

**خصائص عينة الدراسة:**

تقوم الدراسة الحاليَّة على عدد من المتغيرات، وتم استخراج التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) لتوزيع أفراد العينة وفقًا لهذه المتغيرات المتمثلة في: (الرتبة الوظيفية، سنوات الخبرة، نوع الروضة، الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي)؛ وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لخصائص العينة:

أ. الرتبة الوظيفية: تنوعت استجابات العينة حسَب متغير الرُّتبة الوظيفيَّة إلى: فئة معلم ممارس، فئة معلم مُتقدِّم، فئة معلم خبير؛ ويوضِّح الجدول رقم (2) ذلك.

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (2): توزيع عينة الدراسة من مُعلِّمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير الرتبة الوظيفية

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الرتبة الوظيفية | معلم ممارس | 106 | %89.8 |
| | معلم متقدم | 6 | %5.1 |
| | معلم خبير | 6 | %5.1 |
| الإجمالي | | 118 | %100 |

يتضح من الجدول (2) أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة على رتبة ممارس؛ إذ بلغ عددهن (106) معلمات بنسبة (89.8%)، وهي أعلى نسبة في هذا المتغير، في حين تساوت النِّسب المئوية للمعلِّمات في رتبة المعلم المتقدم والمعلم الخبير، حيث بلغ عددهن ست مُعلِّمات في كل رتبة، وبنسبة (5.1%)؛ وهذا يدل على أن الغالبية الكبرى من مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالروضات الحكوميَّة والأهليَّة بمحافظتي وادي الدواسر والسليل يقعن في رتبة المعلم الممارس.

ب. سنوات الخبرة: تنوعت استجابات العينة حسَب متغير سنوات الخبرة إلى: (أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)؛ ويُبيِّن الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وَفْقَ سنوات الخبرة.

جدول (3): توزيع عينة الدراسة من مُعلِّمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة | أقل من 3 سنوات | 26 | %22.0 |
| | من 3 إلى 6 سنوات | 41 | %34.7 |
| | أكثر من 6 سنوات | 51 | %43.2 |
| الإجمالي | | 118 | %100 |

ويتضح من الجدول (3) أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة تُمثِّل خبرتهن أكثر من 6 سنوات؛ إذ بلغ عددهن (51) معلمة بنسبة (43.2%)، أمَّا الذين لديهن خبرة من 3 إلى 6سنوات فبلغ عددهن (41) معلمة بنسبة (34.7%)، في حين كانت أقل نسبة الذين خبرتهن أقل من ثلاث سنوات؛ حيث بلغ عددهن (26) معلمة بنسبة (22%).

ج. نوع الروضة: تنوعت استجابات العينة حسب متغير نوع الروضة إلى: (حكوميَّة، أهليَّة)؛ ويُبيِّن الجدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة وَفْقَ نوع الروضة.

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

جدول (4): توزيع عينة الدراسة من مُعلِّمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير نوع الروضة

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| نوع الروضة | حكوميَّة | 107 | %90.7 |
| | أهليَّة | 11 | %9.3 |
| الإجمالي | | 118 | %100 |

يتضح من الجدول (4) أن الفئة الكبرى في عينة الدراسة من الروضات الحكوميَّة؛ إذ بلغ عددهن (107) معلمات بنسبة (90.7%) كأعلى نسبة في الجدول، في حين بلغ عدد المعلِّمات في الروضات الأهليَّة (11) معلمة، بنسبة (9.3%).

د. الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي: تنوعت استجابات العينة حسَب متغير الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي إلى: (توجد، لا توجد)؛ ويُبيِّن الجدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وَفْقَ متغير الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي.

جدول (5): توزيع عينة الدراسة من مُعلِّمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي | توجد | 45 | %38.1 |
| | لا توجد | 73 | %61.9 |
| الإجمالي | | 118 | %100 |

يتضح من الجدول (5) أن الفئة الكبرى في عينة الدراسة هن المعلِّمات اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبيَّة في البحث الإجرائي، والبالغ عددهن (73) معلمة بنسبة (61.9%)، في حين بلغ عدد المعلِّمات اللاتي حصلن على دورات تدريبيَّة في البحث الإجرائي (45) معلمة بنسبة (38.1%).

**أداة الدراسة وضبطها:**

لملاءمة منهج الدراسة المستخدَم، وطبيعة البيانات المراد التوصُّل إليها، اعتُمد على الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك لمرونة استجابات العينة، وشيوع استخدامها في الدراسات السابقة؛ إذ توفر الاستبانة بيانات كمية، ومن ثم تحليل هذه البيانات، ولهذا فهي أكثر مواءمةً للموضوع على أساس فئة العينة وهن مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال، فهن لديهن مؤهلات علمية واستعدادات ثقافية تساعدهن في الإجابة، وخلال إعداد الباحثة للاستبانة، فقد مرَّت بمجموعة من المراحل حتى تم التوصل إليها بصورتها النهائية، وتمثَّلت هذه المراحل في: مرحلة الصياغة الأولية، ومرحلة التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، ومرحلة إجراءات التحقق من ثبات الاستبانة.

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

أ. مرحلة الصياغة الأولية: بُنِيت الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة، مثل: مرجع (أبو عواد ونوفل، 2012؛ محمد وآخرين، 2014؛ الحريري وآخرين، 2016؛ أبو سمرة والطيطي، 2019). والدراسات السابقة كدراسة (Castle, 2013؛ Gregoriadis et al., 2018؛ الجهيمان، 2016؛ أحمد، 2017؛ Leggett & Newman, 2019).

ب. صدق أداة الدراسة (الاستبانة): وقد تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، والاتساق الداخلي لفقرات ومحاور الاستبانة. وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية، والتي ضمَّت (45) عبارة، على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة خصوصًا والمجال التربوي عمومًا، بلغ عددهم (13) محكمًا؛ للاسترشاد بآرائهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح فقرات الاستبانة، ودرجة ارتباطها بموضوع وأهداف الدراسة، ومدى السلامة اللغوية للفقرات، إضافةً إلى اقتراح أو حذف أو إضافة أيّ فقرة يرونها، أو إجراء أيّ تعديلات لازمة. وفي ضوء توجيهات المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف المكررة والمتشابهة، وإضافة عبارات أكثر وضوحًا وملاءَمةً للمحور الذي تنتمي إليه. ففي البيانات الأولية تم حذف الاسم، وتعديل الرتبة إلى الرتبة التعليميَّة، وتعديل نوع التعليم إلى نوع الروضة.

وبعد تجميع البيانات المطلوبة وتفريغها، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم التأكد من صدق الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك بحساب (معامل ارتباط بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. ويتم حساب (معامل ارتباط بيرسون). ويُفسِّر كوهين وهوليداي (Cohen & Holliday 1982) معامل ارتباط بيرسون على النحو التالي: ارتباط ضعيف: (0.20–0.39)، ارتباط متوسط: (0.40 –0.69)، ارتباط قوي: (0.70 – 0.89)، ارتباط قوي جدًّا: (0.90 فأكثر).

ج. إجراءات التحقق من ثبات الاستبانة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha (α)) تطبيقًا على العينة الاستطلاعية (ن=31)؛ وذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة، إذ أشار أبو علام (2014) إلى أن كرونباخ ألفا يُعَدّ "أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدَمة في البحوث المسحية، كالاستبانات ومقاييس الاتجاه، حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكلِّ مفردة" (ص389–390). ويوضِّح الجدول رقم (6) نتائج ثبات كرونباخ ألفا للمهارات الخمس والاستبانة ككل.

جدول (6): معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

| المحاور | عدد الفقرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| المحور الأول: المعرفة بالبحث الإجرائي لدى مُعلِّمات رياض الأطفال. | 19 | 0.962 |
| المحور الثاني: ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي. | 19 | 0.968 |
| الثبات الكلي للاستبانة | 38 | 0,981 |

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات العام لجميع محاور الاستبانة بلغت قيمته (0.981)، فيما تراوح ثبات المحاور الفرعية ما بين (0.962) كحد أدنى، و(0.968) كحد أعلى؛ وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتَّع بدرجة عالية من الثبات كما أشار نونالي وبرنشتاين (Nunnally and Bernstein 1994)، والذي جعل (0.70) هو الحد الأدنى المقبول لمعامل ثبات كرونباخ ألفا لأغراض البحث.

**التقدير الكمي:**

استُخدِم مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن عبارات الاستبانة؛ إذ كانت أقل استجابة (1) المناظرة لعدم الموافقة بشدة، وأعلى استجابة (5) المناظرة للموافقة بشدة، ولتحليل استجابات عينة الدراسة تجاه محاور الدراسة، حُدِّد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حســـاب المدى (الفرق بين أكبر قيمة وأقل قيمة) (5−1=4) ثم قُسِّم على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول المدة، أي (4÷5 = 0,8)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، كما أورد بيمينتيل (Pimentel (2010 المتوسطات الموزونة كالتالي: (من 1 إلى أقل من 1.80: غير موافق بشدة)، (من 1.80 إلى أقل من 2.60: غير موافق)، (من2.60 إلى أقل من 3.40: إلى حدٍّ ما)، (من 3.40 إلى أقل من 4.20: موافق)، والفئة الأخيرة (من 4.20 إلى 5: موافق بشدة).

**محددات الدراسة:**

استغرق جمع بيانات الدراسة وقتًا أطول من المتوقَّع؛ وذلك بسبب قلة الاستجابات الواردة عند تطبيق الاستبانة بطريقة إلكترونية، مما اضطر الباحثة إلى إعادة توزيعها مرةً أخرى بذات الطريقة. كما أن قلة أعداد المعلِّمات في الروضات الأهليَّة بسبب جائحة كورونا جعل معدل استجاباتهن على الاستبانة هو الأقل؛ مما حدَّ من اتضاح الصورة حول مستوى معرفتهن وممارساتهن للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة.

**أساليب المعالجة الإحصائيَّة:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد استُخدم العديد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS v.26).

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتائج الدراسة:**

**نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:**

نصَّ السؤال الأول للدراسة على: "ما مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟". وللإجابة عن السؤال الأول استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لترتيب أولويات عبارات محور الدراسة الأول: (معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة)؛ لدقة المتوسطات والانحرافات المعياريَّة في تحديد

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

فترات استجابة أفراد العينة، لتحديد متوسط الموافقة العام على المحور كاملًا، والمستوى العام للموافقة على كل عبارة. ويُبيّن الجدول رقم (7) المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لعبارات المحور الأول وترتيبها تنازليًّا حسَب أكبر قيمة للمتوسط الحسابي الأقل انحرافًا معياريًّا.

جدول (7): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات العينة مُرتَّبة ترتيبًا تنازليًّا لكل عبارة من عبارات المحور الأول

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | بحث عملي تستطيع المعلِّمة القيام به. | 3.64 | 1.24 | كبيرة | 4 |
| 2 | بحث عملي يمكن إجراؤه بشكل فردي أو تشاركي. | 3.62 | 1.25 | كبيرة | 5 |
| 3 | تقوم به المعلِّمة لحل مشكلة تواجهها مع الأطفال. | 3.73 | 1.22 | كبيرة | 2 |
| 4 | تقوم به المعلِّمة لحل مشكلة تواجهها في الروضة بشكل عام. | 3.56 | 1.25 | كبيرة | 6 |
| 5 | طريقة منظمة لجمع البيانات من قِبل المعلمة. | 3.77 | 1.17 | كبيرة | 1 |
| 6 | إجراءات تقوم بها المعلِّمة لدراسة وتقويم أدائها التدريسي. | 3.66 | 1.13 | كبيرة | 3 |
| 7 | يساعد المعلِّمة على الربط بين المفاهيم النظرية والتطبيق العملي. | 2.41 | 1.28 | منخفضة | 19 |
| 8 | تحسين الممارسات المهنيَّة للمعلمة. | 3.26 | 1.09 | متوسطة | 15 |
| 9 | إحداث تغييرات إيجابية في بيئة الروضة. | 3.28 | 1.10 | متوسطة | 13 |
| 10 | تحسين مخرجات التعلم لدى الأطفال. | 3.21 | 1.07 | متوسطة | 16 |
| 11 | جمع بيانات حول فاعلية استراتيجيات التعليم. | 3.31 | 1.07 | متوسطة | 9 |
| 12 | يسهم في تحقيق التنمية المهنيَّة للمعلمة. | 3.35 | 1.02 | متوسطة | 7 |
| 13 | يزيد وعي المعلِّمة بجودة ممارساتها المهنيَّة. | 3.29 | 1.07 | متوسطة | 12 |
| 14 | يطور مهارات المعلِّمة البحثية. | 3.31 | 1.06 | متوسطة | 8 |
| 15 | يتيح الفرصة للمعلمة لتقييم أدائها المهني. | 3.29 | 1.05 | متوسطة | 11 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 16 | يبدأ بتحديد المشكلة. | 3.31 | 1.09 | متوسطة | 10 |
| 17 | لا بد فيه من الاطِّلاع على الأدب البحثي المتعلق بموضوع المشكلة. | 3.16 | 1.03 | متوسطة | 18 |
| 18 | يتم فيه جمع البيانات المتعلِّقة بالمشكلة. | 3.26 | 1.07 | متوسطة | 14 |
| 19 | تحسين الممارسات بعد الاستفادة من البيانات المجمَّعة. | 3.19 | 1.19 | متوسطة | 17 |
| المتوسط العام للمحور | | 3.35 | 0.84 | متوسطة | |

ومن خلال النظر إلى النتائج الموضَّحة بالجدول (7)؛ يتضح أن متوسط معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة بلغت قيمته (3,35) من أصل (3) درجات، والذي يقع ضمن فترة (إلى حدٍّ ما)، ويتراوح ما بين (2.60 وأقل من 3.40)، ما يقابل مستوى معرفة بدرجة (متوسطة) لدى المعلِّمات بمفهوم البحث الإجرائي وأهميته وأهدافه، وذلك بانحراف معياري بلغت قيمته (0.84)، وهي قيمة صغيرة تدل على تمركُز البيانات حول المتوسط الحسابي وعدم تشتُّتها. وتختلف هذه النتيجة جزئيًّا مع ما جاء في دراسة (الجهيمان، 2016) التي توصَّلَت إلى ضَعْف وعي مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بأهمية البحث الإجرائي ودوره في تطوير الواقع التربوي وحل مشكلاته، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Castle, 2013) التي توصلت إلى أن مُعلِّمي مرحلة الطفولة المبكرة على دراية بأبحاث المعلِّمين (البحوث الإجرائيَّة)، بصفتها ذات أهمية في تنميتهم المهنيَّة وتعليمهم وتعلُّم أطفالهم.

**نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:**

نصَّ السؤال الثاني للدراسة على: "ما مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟"، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة استُخدمت المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لترتيب أولويات عبارات المحور الثاني (ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة)؛ لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة وكل بُعد، ومتوسط الموافقة العام على المحور كاملًا، ويُبيِّن الجدول رقم (8) المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لعبارات المحور الثاني مُرتَّبةً ترتيبًا تنازليًّا حسَب أكبر قيمة للمتوسط الحسابي الأقل انحرافًا معياريًّا.

جدول (8): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات العينة مُرتَّبة ترتيبًا تنازليًّا لكل عبارة من عبارات المحور الثاني

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ألاحظ بعض المشكلات الصفيَّة الأكاديمية داخل الروضة. | 3.52 | 1.64 | كبيرة | 2 |
| 2 | ألاحظ بعض المشكلات السلوكية داخل الروضة. | 3.48 | 1.31 | كبيرة | 4 |
| 3 | أستطيع تحديد المشكلة بوضوح ودقة. | 3.55 | 1.44 | كبيرة | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | أستطيع تحديد المؤشرات الدالة على وجود مشكلة. | 2.64 | 1.13 | متوسطة | 5 |
| 5 | لديّ القدرة على تحويل نتائج الملاحظة إلى سؤال بحثي. | 3.50 | 1.48 | كبيرة | 3 |
| أولًا: تحديد مشكلة البحث | | 3.34 | 0.68 | متوسطة | (1) |
| 1 | أقوم بمراجعة المعلومات النظرية (الأدبيات) ذات العلاقة بمشكلة البحث قبل البدء بالبحث الإجرائي. | 1.76 | 1.31 | منخفضة جدًّا | 4 |
| 2 | أقوم بمراجعة الدراسات السابقة لفهم عملية إجراء البحث الإجرائي. | 2.29 | 1.20 | منخفضة | 1 |
| 3 | أستخدم مصادر متعددة لمراجعة الأدبيات، مثل: المكتبة الرقمية. | 2.22 | 1.22 | منخفضة | 3 |
| 4 | أدوّن جميع المعلومات المتعلّقة بالمشكلة بشكل مباشر مع التوثيق من المرجع. | 2.25 | 1.21 | منخفضة | 2 |
| ثانيًا: مراجعة الأدبيات المتعلّقة بمشكلة البحث | | 2.13 | 1.00 | منخفضة | (5) |
| 1 | أجمع بيانات البحث من مصادر متعددة: مقابلات، تقارير، اجتماعات مع معلّمات... إلخ. | 2.21 | 1.37 | منخفضة | 3 |
| 2 | أضع أكثر من فرض لحل المشكلة. | 2.21 | 1.36 | منخفضة | 2 |
| 3 | أراعي عند جمع المعلومات استخدام أكثر من طريقة مثل: المقابلة، دراسة الحالة، الاستبانة. | 2.18 | 1.35 | منخفضة | 4 |
| 4 | أستفيد من ملف إنجاز الأطفال (البورتفليو) أثناء جمع البيانات. | 2.32 | 1.52 | منخفضة | 1 |
| ثالثًا: إجراءات البحث | | 2.23 | 1.21 | منخفضة | (3) |
| 1 | أقوم ببناء الأدوات اللازمة لتنفيذ البحث. | 2.21 | 1.79 | منخفضة | 1 |
| 2 | أقوم بتحليل البيانات بعد جمعها. | 2.15 | 1.75 | منخفضة | 3 |
| 3 | أقوم بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها بطريقة واقعية. | 2.17 | 1.77 | منخفضة | 2 |
| رابعًا: المهارات المنهجية | | 2.18 | 1.60 | منخفضة | (4) |

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أستطيع القيام بالترتيب المنطقي لعناصر البحث عند كتابة تقرير البحث. | 3.03 | 1.36 | متوسطة | 3 |
| 2 | أراعي كتابة ما تم التخطيط للبحث عنه بدقة عند كتابة تقرير البحث. | 2.92 | 1.33 | متوسطة | 1 |
| 3 | أراعي قواعد بناء الجمل عند كتابة تقرير البحث. | 2.87 | 1.29 | متوسطة | 2 |
| خامسًا: كتابة تقرير البحث الإجرائي | | 2.94 | 1.25 | متوسطة | (2) |
| المحور الثاني: ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي | | 2.56 | 0.74 | منخفضة | – |

أشارت النتائج الموضَّحة بالجدول (8) إلى أن مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة بشكل عام كان ضِمْن الفترة (غير موافق)، والذي بلغ متوسطه العام (2,56) من أصل (3) درجات، ويتراوح ما بين (1.8 وأقل من 2.6)؛ مما يعكس مستوى بدرجة (منخفضة) لممارسات المعلِّمات للبحث الإجرائي ومهاراته، وذلك بانحراف معياري بلغت قيمته (0.74)، وهي قيمة صغيرة تدل على تمركُز البيانات حول هذا المتوسط وعدم تشتُّتها.

**نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:**

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصَّ على: "هل توجد فروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزَى إلى متغيرَيْ (عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبيَّة)؟"؛ استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق الإحصائيَّة بين استجابات المعلِّمات في ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزَى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، بالإضافة إلى اختبار (ت) للعينات المستقلة لبيان الفروق الإحصائيَّة بين المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات المعلِّمات في ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي والتي تُعزَى إلى متغير الدورات التدريبيَّة، حسَب الآتي:

**1. الفروق بين استجابات المعلِّمات حول الممارسات وَفْقَ متغير سنوات الخبرة:**

يُبيِّن الجدول رقم (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد دلالة الفروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي والتي تُعزَى إلى متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 3 سنوات، من 3 إلى 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات).

جدول (9): اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ متغير عدد سنوات الخبرة

| الممارسات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | 1.129 | 2 | 0.56 | 1.23 | 0.296 |
| أولًا: تحديد مشكلة البحث | داخل المجموعات | 52.687 | 115 | 0.46 | | |
| | المجموع | 53.816 | 117 | | | |
| | بين المجموعات | 1.243 | 2 | 0.62 | 0.62 | 0.538 |
| ثانيًا: مراجعة الأدبيات المتعلّقة بمشكلة البحث | داخل المجموعات | 114.721 | 115 | 1.00 | | |
| | المجموع | 115.964 | 117 | | | |
| | بين المجموعات | 5.083 | 2 | 2.54 | 1.77 | 0.176 |
| ثالثًا: إجراءات البحث | داخل المجموعات | 165.437 | 115 | 1.44 | | |
| | المجموع | 170.520 | 117 | | | |
| | بين المجموعات | 5.250 | 2 | 2.63 | 1.02 | 0.362 |
| رابعًا: المهارات المنهجية | داخل المجموعات | 294.776 | 115 | 2.56 | | |
| | المجموع | 300.026 | 117 | | | |
| | بين المجموعات | 7.853 | 2 | 3.93 | 2.56 | 0.082 |
| خامسًا: كتابة تقرير البحث الإجرائي | داخل المجموعات | 176.359 | 115 | 1.53 | | |

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 184.212 | 117 | | | |
| المحور الثاني: ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي | بين المجموعات | 2.110 | 2 | 1.05 | 1.98 | 0.143 |
| | داخل المجموعات | 61.248 | 115 | 0.53 | | |
| | المجموع | 63.358 | 117 | | | |

اتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0,05) بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي في الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة، تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة؛ إذ جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائيَّة أكبر من (0.05)؛ وذلك بسبب تقارُب قِيَم المتوسطات الحسابيَّة بين المجموعات بفوارق صغيرة غير معنوية.

2. الفروق بين استجابات المعلِّمات حول الممارسات وَفْقَ متغير الدورات التدريبيَّة:

يُبيِّن الجدول رقم (10) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي والتي تُعزَى إلى متغير الدورات التدريبيَّة في مجال البحث الإجرائي (تُوجَد، لا تُوجَد).

جدول (10): اختبار "ت" للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ متغير الدورات التدريبيَّة

| الممارسات | الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي | عدد العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أولا :تحديد مشكلة البحث | يوجد | 47 | 3.4979 | 0.43 | 2.38 | 116 | *0.019 |
| | لا يوجد | 71 | 3.2310 | 0.79 | | | |
| ثانيًا :مراجعة الأدبيات المتعلِّقة بمشكلة البحث | يوجد | 47 | 2.7021 | 0.89 | 5.71 | 116 | **0.000 |
| | لا يوجد | 71 | 1.7535 | 0.88 | | | |
| ثالثًا :إجراءات البحث | يوجد | 47 | 2.9894 | 1.08 | 6.44 | 116 | **0.000 |
| | لا يوجد | 71 | 1.7289 | 1.01 | | | |

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رابعًا :المهارات المنهجية | يوجد | 47 | 2.9932 | 1.79 | 4.56 | 116 |
| | لا يوجد | 71 | 1.6385 | 1.20 | | **0.000 |
| خامسًا :كتابة تقرير البحث الإجرائي | يوجد | 47 | 3.8372 | 0.94 | 7.78 | 116 |
| | لا يوجد | 71 | 2.3425 | 1.07 | | **0.000 |
| الدرجة الكلية لممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي | يوجد | 47 | 3.2036 | 0.44 | 10.91 | 116 |
| | لا يوجد | 71 | 2.1386 | 0.56 | | **0.000 |

*: دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05) **: دال إحصائيًّا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0,05) بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي في الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة، تُعزَى إلى متغير الدورات التدريبيَّة في مجال البحث الإجرائي؛ إذ جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائيَّة أصغر من (0.05) لصالح المعلِّمات الحاصلات على الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي، فكانت لها المتوسطات العليا بفوارق معنوية مقابل مَن ليس لديهن دورات تدريبيَّة في البحث الإجرائي.

**خلاصة نتائج الدراسة:**

السؤال الأول: "ما مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟"

1- أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة قد بلغ (3.35 من أصل 3) والذي يقع في فترة (إلى حدٍّ ما)، مما يقابل مستوى بدرجة متوسطة، وبهذا يتضح أن مستوى معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة جاء ضمن مستوى معرفة بدرجة متوسطة.

2-تفاوتت موافقة عينة الدراسة على عبارات محور معرفة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال بالبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة، إذ تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (3,77 إلى 2,41)، وقد حصلت اثنتي عشرة عبارة حصلت على متوسط حسابي يقع في فترة (إلى حدٍّ ما)، وتتمثل في العبارات رقم (12، 14، 11، 16، 15، 13، 9، 18، 8، 10، 19، 17)، بينما حصلت ست عبارات على متوسط حسابي تقع في الفترة (موافق)، تتمثل في العبارات رقم (5، 3، 6، 1، 2، 4)، فيما حصلت عبارة واحدة فقط في فترة (غير موافق)، وتتمثل في العبارة رقم (7).

**السؤال الثاني: "ما مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة من وجهة نظرهن؟"**

1- أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات وأبعاد محور ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة قد بلغ (2.56 من أصل 3)، الذي يقع في فترة (غير موافق)، مما يقابل مستوى بدرجة منخفضة. وبهذا يتضح أن مستوى ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة جاء ضمن مستوى ممارسة منخفض.

2-تفاوت نتائج المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد محور ممارسة مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وَفْقَ معايير التنمية المهنيَّة، إذ حصلت ممارسة مهارات تحديد المشكلة على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.34) يقابل مستوى ممارسة بدرجة كبيرة. تليها ممارسة كتابة تقرير البحث الإجرائي بمتوسط حسابي بلغ (2.94) يقابل مستوى ممارسة بدرجة متوسطة، تليها ممارسة مهارات إجراءات البحث والذي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بقيمة (2.23) يقابل مستوى ممارسة بدرجة منخفضة، تليها ممارسة المهارات المنهجية والتي جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بقيمة (2.18) يقابل مستوى ممارسة بدرجة منخفضة، في حين حصلت ممارسة مراجعة الأدبيات المتعلِّقة بمشكلة البحث على المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بقيمة (2.13) والذي يقابل مستوى ممارسة بدرجة منخفضة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي تُعزَى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبيَّة؟"

1- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة: أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0,05) بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي في الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة تُعزَى لمتغير سنوات الخبرة.

2- الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبيَّة: أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0,05) بين ممارسات مُعلِّمات رياض الأطفال للبحث الإجرائي في الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة تُعزَى لمتغير الدورات التدريبيَّة في مجال البحث الإجرائي لصالح المعلِّمات الحاصلات على الدورات التدريبيَّة في البحث الإجرائي.

### توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، تقترح الدراسة الحاليَّة بعض التوصيات التي قد تسهم في تنمية ممارسات مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي، وهي كما يلي:

تفعيل دور المعلِّمة في رتبة الخبير بالعمل على تثقيف زميلاتها المعلِّمات داخل الروضة وخارجها بالبحث الإجرائي وماهيته من خلال هذه الورش والدورات التدريبيَّة، وتيسير ذلك من قبل المشرفة التربوية، وقيام المشرفة التربوية بهذا الدور عندما تكون في رتبة الخبير.

الاستعانة بمعايير التنمية المهنيَّة العامة والتخصصية في المملكة، والمتمثلة في (المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة، ومعايير مُعلِّمي رياض الأطفال)، لتحديد المجالات التي يمكن لمعلمة رياض الأطفال أن تنفذ فيها أبحاثًا إجرائيَّة حسَب ما تقتضيه حاجاتها المهنيَّة.

تفعيل التعاون المهني بين إدارات التدريب في وزارة التعليم وكليات التربية، لتنفيذ بحوث إجرائيَّة تآزرية في مرحلة رياض الأطفال، تقودها الأكاديميات المتخصصات في الطفولة المبكرة؛ لتنمية المهارات البحثية لدى مُعلِّمات المرحلة.

أن تعمل أقسام رياض الأطفال بإدارات التعليم على تفعيل المشاركة الجماعية بين المعلِّمات لتنفيذ بحوث إجرائيَّة تعاونية على مستوى الروضة الواحدة، أو على مستوى مجموعة من الروضات للارتقاء بجودة تعليم الأطفال والبيئات التعليميَّة.

ومن أجل ضمان استمرار تنفيذ مشاريع البحث الإجرائي، توصي الدراسة بتفعيل الجهات البحثية المخولة بتقييم هذا النوع من الأبحاث وتجويدها.

رفع الوعي بالبحث الإجرائي من قبل إدارات الروضات، بإقامة الورش والدورات التدريبيَّة المصغرة للتعريف بالبحث الإجرائي، وأهميته، وأهدافه، وفوائد تنفيذه لتطوير الممارسات المهنيَّة، وحل المشكلات في مرحلة رياض الأطفال.

## مقترحات الدراسة:

**في ضوء نتائج هذه الدراسة واستكمالًا للتوصيات التي خلصت إليها، فإن الباحثة تقترح إجراء عدد من الدراسات المستقبلية التالية:**

فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهجية البحث الإجرائي في تطوير المهارات البحثية لدى مُعلِّمات رياض الأطفال.

أثر المشاركة في البحوث الإجرائيَّة التعاونية على الممارسات الصفيَّة لدى مُعلِّمات رياض الأطفال.

معوقات تنفيذ البحوث الإجرائيَّة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات.

اتجاهات مديرات ومشرفات مرحلة رياض الأطفال نحو البحث الإجرائي.

تجارب المعلِّمات في تنفيذ البحوث الإجرائيَّة في مرحلة رياض الأطفال.

العلاقة بين المعرفة بالبحث الإجرائي ومستوى ممارسته لدى مُعلِّمات مرحلة رياض الأطفال.

## المراجع:

### المراجع العربيَّة:

إبراهيم، عبد الحميد صفوت. (2012). البحث العلمي مفهومه أدواته تصميمه (ط 3). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أبو سمرة، محمود، والطيطي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العلمية.

أبو علام، رجاء محمود. (2013). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عواد، فريال محمد، ونوفل، محمد بكر. (2012). البحث الإجرائي (ط 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، أميرة. (2017). التوجهات المعاصرة للتنمية المهنيَّة القائمة على المدرسة وإمكانية الإفادة منها بمؤسسات رياض الأطفال في مصر. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي، (35)، 98–161.

الأسدي، سعيد، والمسعودي، محمد، والتميمي، هناء. (2015). التنمية المهنيَّة القائمة على الكفاءات والكفايات التعليميَّة. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

بهلول، لطيفة، وعمامرة، ياسمينة، وبوعلاق، نوال. (2020). أساليب ومناهج البحث العلمي باتباع منهجية (IMRED) (ط1). دار الأيام للنشر والتوزيع.

بوبشيت، علي أحمد، وعمر، سعيد اسماعيل، وتركي، شيماء عبد الفتاح. (2019). المدرسة حاضنة للتنمية المهنيَّة للمعلمين. مستقبليات تربوية، 4(2)، 23–18.

تمام، شادية عبد الحليم، وطه، اماني محمد. (2013). التنمية المهنيَّة للمعلم (ط1). المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الجعيد، نوره سعود. (2019). مبادئ البحث الإجرائي [حلقة نقاش عبر الإنترنت]. المكتبة الرقمية السعوديَّة. https://youtu.be/riNbyI7SW8k

الجليدي، حسن. (2015). مدى استخدام خطوات البحث الإجرائي في تطوير الأداء اللغوي من وجهة نظر مشرفي اللغة العربيَّة بمحافظة جدة. مجلة دراسات حوض النيل: جامعة النيلين – إدارة البحوث والتنمية والتطوير، 9(17)، 264–298.

الجهيمان، شذا محمد صالح. (2016). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلِّمات رياض الأطفال في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء التجارب العالمية: دراسة ميدانية على منطقة الرياض [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحريري، رافده، والوادي، حسين، وعبد الحميد، فاتن. (2016). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. دار أمجد للنشر والتوزيع.

حسين، ابتسام، وعلوان، رانيا، وعطية، حنان. (2019). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030: دراسة وصفية تقويمية. المجلة العربيَّة للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربيَّة للتربية والعلوم والآداب، 2019(6)، 145-168.

حمدان، محمد زياد. (2017). مرشد إلى نظريات التعلم وإعاقات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في الغرف الصفيَّة المدمجة. دار التربية الحديثة. (مرجع إلكتروني)

خليل، إبراهيم الحسين. (2022). الكتابة الأكاديمية والنشر العلمي للباحث والممارس التربوي معرفة وتطبيقات (ط1). شركة تكوين العالمية.

دخل الله، أيوب. (2015). التعلم ونظرياته. دار الكتب العلمية.

الربيعان، هيفاء، والدغيم، خالد. (2020). واقع استخدام مُعلِّمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، 2(69)، 863-897.

رضوان، سامر جميل. (2020). أهمية المعايير في إعداد وتأهيل المعلم. جامعة نزوى.
https://www.researchgate.net/publication/343-212592_ahmyt_almayyr_fy_adad_wtahyl_almlm

الرويس، عبد العزيز، والبدور، أحمد، وعبد الحميد، عبد الناصر. (2020). واقع ممارسة مُعلِّمي الرياضيات للبحث الإجرائي في المرحلة المتوسطة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة الملك فيصل، 21(2)، 274-281.

السعود، راتب سلامة، والمواضية، رضا سلامة. (2013). مربية رياض الأطفال الواقع التحديات التطوير. دار صفاء للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبد القادر. (2019). ضرورات التنمية المهنيَّة المستدامة لمعلمة رياض الأطفال في عالم متغير. المؤتمر الدولي الثاني: بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم 2030. أسيوط: جامعة أسيوط – كلية رياض الأطفال، 166-189.

الشماس، عيسى، وميلاد، محمود. (2017). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. جامعة دمشق.

ضحاوي، بيومي محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم. (2009). التنمية المهنيَّة للمعلمين مدخل جديد نحو اصلاح التعليم. دار الفكر العربي.

عاصم، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (2018) التعلم البنائي والنظرية البنائية. المكتب العربي للمعارف.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2012). النمو والتنمية المهنيَّة للمعلم التدريب أثناء الخدمة. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد المطلب، أم هاشم، وإسماعيل، زيتون. (2020). تصور مقترح لإنشاء مركز دراسات الطفولة المبكرة للتنمية المهنيَّة في ضوء رؤية 2030 للمملكة العربيَّة السعوديَّة من وجهة نظر مُعلِّمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الدمام. المجلة العربيَّة للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربيَّة للتربية والعلوم والآداب، 3(10)، 17-50.

العتيبي، سارة. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى مُعلِّمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (69)، 85-102.

عسيري، مهدي. (2017). أساليب التنمية المهنيَّة للمعلم ومعوقات تنفيذها. مجلة البحث العلمي في التربية، 7(18)، 151-168.

العطروزي، بشاير سليمان، وعباينة، صالح أحمد. (2018). معوقات التنمية المهنيَّة لدى مُعلِّمات رياض الأطفال في دولة الكويت. المجلة التربوية: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، 32(126)، 51-88.

عطوي، جودت عزت. (2015). أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائيَّة (ط 5). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمار، نوال بنت محمد. (2021). الاحتياجات المهنيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال لتحقيق التنمية المهنيَّة المستمرة من وجهة نظرهن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

فورستر، كولين، وايبرجيسي، ريتشل. (2019). البحث الإجرائي للمعلمين الجدد تقييم الممارسة القائمة على الأدلة (خديجة الحميد، مترجم). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي 2017)

القداح، محمد إبراهيم. (2010). البحث الإجرائي في تطوير المؤسسات التربوية (ط 1). جامعة البلقاء التطبيقية.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2012). منهجية البحث العلمي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

قورة، علي عبد السميع. (2016). بحوث الفعل كمدخل للتنمية المهنيَّة للمعلم .المجلة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية: مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، ع4، 246-266.

محمد، مصطفى عبد السميع، والفقي، إسماعيل محمد، وعلام، بدوي إبراهيم. (2014). البحث الإجرائي (ط 2). دار الفكر.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2017). تقرير عن واقع برامج إعداد المعلِّمين في العالم العربي.RCQE . http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf

المزيني، تهاني، والمزروع، هيا. (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى مُعلِّمات العلوم أثناء الخدمة. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود، 24(2)، 585-618.

مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم [تطوير]. (1435-1436هـ). مجتمعات التعلم المهنيَّة (الإصدار الأول). شركة تطوير للخدمات التعليميَّة.

مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، حسن. (2019). البحث التربوي الكمي والنوعي والإجرائي وتطبيقاته في حلقة البحث (ط 1). مكتبة الرشد.

المنيزل، عبد الله، والعتوم، عدنان. (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. إثراء للنشر والتوزيع.

نوجنت، جلياندا، ومالك، شاكيل، وهولينجسورث، ساندرا. (2012م). استخدام البحوث الإجرائيَّة في تطوير مهارات القراءة والكتابة داخل الفصول الدراسية حول العالم دليل عملي للبحوث الإجرائيَّة لمعلمي القراءة والكتابة. (سامية البسيوني، مترجم). ذا جلوبل أوبراشن يونت والمنظمة الدولية للقراءة. (نشر العمل الأصلي 2001)

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). المعايير والمسارات المهنيَّة للمعلمين في المملكة العربيَّة السعوديَّة. مكتبة الملك فهد الوطنية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). معايير مُعلِّمي رياض الأطفال. ETECKSA.

هيندريكس، تشير. (2014). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي منحى ممارسة تأملية. (مدارس الظهران الأهليَّة، مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي 2013)

وزارة التربية والتعليم العالي. (2010). البحث الإجرائي (دورة تهيئة المعلم الجديد). السلطة الوطنية الفلسطينية: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التعليم. (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) (الإصدار الرابع).

**المراجع الأجنبية:**

Adoniou, M., & Gallagher, M. (2017). Professional standards for teachers—what are they good for?. Oxford Review of Education, 43(1), 109–126.

Aras, S. (2021a). A case study on teacher portfolio with early childhood teachers. Reflective Practice, 22(2), 219–232.

Aras, S. (2021b). Action Research as an Inquiry-Based Teaching Practice Model for Teacher Education Programs. Systemic Practice & Action Research, 34(2), 153-168.

Bautista, J. L., & Yassin, S. B. Md. (2019). The Core Elements in Sustaining Effective Professional Development for Early Childhood Education Teachers. North American Academic Research, 2(6), 163-176.

Blake, J., & Gibson, A. (2021). Critical Friends Group Protocols Deepen Conversations in Collaborative Action Research Projects. Educational Action Research, 29(1), 133-148.

Bleach, J. (2013). Using action research to support quality early years practice. European Early Childhood Education Research Journal, 21(3), 370-379.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner & R.M. Lerner (eds.), Handbook of Child Psychology (pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.

Castle, K. (2013). The State of Teacher Research in Early Childhood Teacher Education. Journal of Early Childhood Teacher Education, 34(3), 268-286.

Cherrington, S. (2020). The role of critical friends and organisational leadership in supporting teacher inquiries in ECE settings. Early Education.

Gregoriadis, A., Papandreou, M., & Birbili, M. (2018). Continuing Professional Development in the Greek Early Childhood Education System. Early Years: An International Journal of Research and Development, 38(3), 271–285.

Guerra, P., & Figueroa, I. (2018). Action-Research and Early Childhood Teachers in Chile: Analysis of a Teacher Professional Development Experience. Early Years: An International Journal of Research and Development, 38(4), 396–410.

Hamilton, M. (2020). Evidence-based portfolios: A cross-sectoral approach to professional development among teachers. Professional Development in Education, 46(1), 160-174.

Härkönen, U. (2007). The impact of theories on the early childhood education culture—The impact of the new systems theory on the early childhood education culture. In Härkönen, U., Savolainen, E. (Eds.), International views on early childhood education. Ebook. University of Joensuu. Savonlinna Department of Teacher Education.

Hendricks, C. C. (2019). History of Action Research in Education. In C. A. Mertler (Ed.), The wiley handbook of action research in education (pp. 29-51). WILEY Blackwell Press.

Ingvarson, L. (2014). Standards-Based Professional Learning and Certification. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. Bauserman (ED.), Handbook of Professional Development in education (pp.385- 411). The Guilford Press.

Jacops, J., Yendoly-Hoppey, D. (2014). Using Action Research to Target and Generate Professional Learning. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. Bauserman (ED.), Handbook of Professional Development in education (pp. 304-318). The Guilford Press.

James, F., & Augustin, D. S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. Educational Action Research, 26(2), 333–348.

Johnson, A. (2019). Action Research for Teacher Professional Development. In C. A. Mertler (Ed.), The wiley handbook of action research in education (pp. 253-272). WILEY Blackwell Press.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research. Springe.

La Paro, K. and King, E. (2019). Professional Development in Early Childhood Education. In C.P. Brown, M.B. McMullen & N. File (Eds.), The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education (pp. 427-448). WILEY press. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/9781119148104.ch19

Leggett, N., & Newman, L. (2019). Owning it: educators' engagement in researching their own practice. European Early Childhood Education Research Journal, 27(1), 138–150.

MacPhail, A., Tannehill, D., & Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. Professional Dedelopment In Education. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/19415257.2021.1879235

Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. Professional Development in Education. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/19415257.2020.1720779

Mraz, M., & Kissel, B. (2014). Professional Development in Early Childhood Education Models and Recommendations. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. Bauserman (ED.), Handbook of Professional Development in education (pp. 174- 188). The Guilford Press.

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution from Ecology to Bioecology. JOURNAL OF FAMILY THEORY & REVIEW, 5(4), 243–258.

Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? an international analysis. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44(3), 208–223.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. Early Education and Development, 20(3), 377-401.

الإصدار الخامس - العدد خمسون
تاريخ الإصدار: 2 – كانون الأول – 2022م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

Tudge, J. R. H., Payir, A., Mercon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still Misused After All These Years? A Reevaluation of the Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. JOURNAL OF FAMILY THEORY & REVIEW, 8(4), 427–445.

Zepeda, S.J. (2012). Professional Development: What Works (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315854878

Zepeda, S.J. (2019). Professional Development: What Works (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315386744

# "Kindergarten Teachers' Practices of Action Research in Accordance with Professional Development Standards"

## Researchers:

**Zainab Nasser Salem Addowsari**

Master of Arts in Early Childhood Education, Kindergarten Teacher - Kingdom of Saudi Arabia

**Dr. Moneera Abdullah Almansour**

Assistant Professor of Early Childhood, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

**Abstract:**

The study aimed at identifying the level of female kindergarten teachers' knowledge and practices in action research in accordance with the professional development standards and detecting statistically significant differences between the practices of female kindergarten teachers according to the two variables (years of experience, training courses). Additionally, it was based on the descriptive survey method where the researcher developed a questionnaire that was applied to a sample of female kindergarten teachers in public and national schools in the governorates of Wadi Al-Dawasir and Al-Sulayyil. The sample was (118) female teachers. The results of the study showed that the level of female kindergarten teachers' knowledge in action research in accordance with the professional development standards was within the item (to a certain extent), which indicates a medium level of knowledge of action research, its importance and objectives. The results also showed that the level of female kindergarten teachers' practices in action research in accordance with the professional development standards generally was within the item (not agree), signifying a decrease in their practice of action research and its skills. Moreover, the results displayed that there were no statistically significant differences among the kindergarten female teachers' practices for the action research due to the variable (years of experience). While, the study has found that there were statistically significant differences among the female kindergarten teachers' practices for action research due to the variable (training courses) in action research in favor of the female teachers receiving training courses in this field. Accordingly, the researcher suggested several recommendations, including: Raising awareness of action research by kindergarten administrations through holding workshops and mini-training courses in addition to using professional development standards to identify areas in which the female kindergarten teacher can carry out action research.

**Keywords:** Action research; Female kindergarten teachers; Kindergarten; Professional development standards.