مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات النمو المهني للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة

The level of Support Provided by Principals to Meet the Professional Development Needs for New Teachers in Private Kindergartens in Jeddah

أسماء محمد الغامدي

Asmaa M. Alghamdi

Aalghamdi3265@stu.kau.edu.sa

أ.د نهلة محمود قهوجي

Nahla M. Gahwaji

قسم دراسات الطفولة – جامعة الملك عبد العزيز

ngahwaji@kau.edu.sa

Doi: 10.21608/AATM.2023.172140.1021

استلام البحث: : ١/١١/٢٠٢٢ م قبول النشر:٢٥/١٢/٢٠٢٢م

مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات التنمية المهنية للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة

The level of Support Provided by Principals to Meet the Professional Development Needs for New Teachers in Private Kindergartens in Jeddah

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات التنمية المهنية للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) معلمة من معلمات رياض الأطفال الأهلية. أظهرت النتائج أن مستوى الدعم المقدم من المديرات (مرتفع)، ومستوى احتياج المعلمات للدعم أيضًا جاء (مرتفع). وبذلك توصي الدراسة بضرورة تعزيز دور مديرات الروضات في دعم المعلمات الجدد وتحسين الممارسات التي تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمات الجدد.

الكلمات المفتاحية: الدعم، احتياجات النمو المهني، المعلمات الجدد، رياض الأطفال.

ABSTRACT

This study aims to reveal the level of support provided by principals to meet the professional development needs of new teachers in private kindergartens in Jeddah. The researcher followed the descriptive approach, and a questionnaire was used as a tool for data collection. The study sample consisted of (١٠٣) kindergarten teachers. The results were that the level of support provided by principals was (high), and the level of teachers› need of support was also (high). Thus, the study recommends the need to strengthen the role of kindergarten principals in supporting new teachers and improving support practices that meet the actual needs of new teachers.

Key words: support, professional development needs, new teachers, kindergarten.

مقدمة

يعد الطفل أساس إنشاء مؤسسات الطفولة المبكرة، لذا من حقه أن يحظى بالالتحاق بروضة ذات جودة عالية. وتعد المعلمة أحد أهم العناصر المساهمة في جودة الروضات، لما لها من دور في إعداد البيئة الملائمة لنمو الأطفال وقيادة العملية التعليمية بكافة جوانبها لتوفير كل ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة المهمة من عمره. لذا لابد أن تتصف معلمة الروضة بحبها لعملها وحرصها على مواكبة المستجدات التربوية لتؤدي مهامها على أكمل وجه.

ولخصوصية المرحلة فمعلمة رياض الأطفال مطالبة بأداء العديد من المهام التي تتطلب مهارات وقدرات مهنية عالية، فعلى عاتقها تقع مسؤولية تعليم مختلف العلوم والمعارف للأطفال وتطوير مهاراتهم ومتابعة جوانب النمو المختلفة والعمل على تنميتها بالإضافة إلى ضبط سلوكهم، فهي تختلف بشكل كبير عن معلمات المراحل الأخرى المطالَبين فقط بتدريس مادة محددة والعمل على ضبط الصف (الناشف، ٢٠٠٩).

وبالنظر إلى معلمة رياض الأطفال الجديدة على وجه الخصوص، فهي مطالبة بتأدية نفس المهام التي تؤديها المعلمة الخبيرة (Fantilli & McDougal, 2009) ، بالإضافة لمواجهتها للعديد من التحديات مع نقص الخبرة، ولذلك قد لا تؤدي تلك الأدوار والمهام المناطة بها بالمستوى المطلوب. (Katz, 1972).

من هنا تأتي أهمية الإعداد الأكاديمي عالي الجودة، ولا يُكتفى بذلك فمستوى الاحتياجات لدى المعلمات الجدد عالٍ، ومن غير الممكن اكتساب كل المعارف والمهارات اللازمة خلال فترة الإعداد الأكاديمي، ولا يمكن تطوير العديد من جوانب الكفاءة إلا من خلال المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة، لذا فالمعلمة الجديدة بحاجة للتنمية المهنية المستمرة من خلال تهيئة بيئة داعمة بما يلبي احتياجاتها الخاصة أثناء انتقالها من مرحلة ما قبل الخدمة إلى مرحلة أثناء الخدمة، وتعزيز ثقتها للتصرف في المواقف المعقدة التي تواجهها داخل الروضة مثل كيفية التعامل مع الاختلافات الفردية بين الأطفال ومساعدتهم على النمو الشامل وكيفية التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور (Alhamad, 2018; Erawan, 2019; Harju & Niemi, 2016; Knight, 2002). لذا يوصى بضرورة الكشف عن الاحتياجات المختلفة للمعلمين الجدد (الشرع، ٢٠١٨)، والتي قد تكون مرتبطة بكفاءاتهم ومهاراتهم، أو مرتبطة بالسياق الخاص لكل مدرسة(Harju & Niemi, 2020).

ويعد الدعم من قبل مدراء المدارس أحد أهم الاحتياجات للمعلمين الجدد، نظرًا للدور القيادي الذي يقومون به فهم مسؤولون عن ضمان التطوير الكافي للمعلمين داخل مدارسهم (Walker & Kutsyuruba، 2019)، ومستوى الدعم الذي يقدمونه يؤثر على مواقف المعلمين الجدد تجاه مهنة التعليم من حيث الاستمرار في المهنة أو تركها (Thomas, 2013). بالإضافة إلى أن المدير الداعم أحد أهم سمات مجتمعات التعلم المهنية(Hord, 1997) وله الدور الأكبر والأهم في تنفيذ برامج الدعم للمعلمين الجدد (Gholam, 2018) التي تساهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم والالتزام والبقاء في المهنة، وأداء أفضل للممارسات الصفية.

ولأهمية دور المديرة في دعم المعلمات الجدد في بداية مسيرتهن المهنية، ترى الباحثة ضرورة الكشف عن مستوى الدعم الفعلي للمعلمات الجدد واحتياجاتهن بما يساهم في توفير دعم يلبي هذه الاحتياجات.

مشكلة وأسئلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة لمدة عامين في روضتين كمعلمة رياض أطفال واجهت العديد من التحديات سواءً من الناحية الشخصية أو من بيئة العمل تلقت خلالها بعض الدعم للتغلب على هذه التحديات، ولكن لم يكن بمستوى الاحتياج. كما شهدت ترك اثنتين من زميلاتها للعمل خلال عامهم الأول بسبب عدم القدرة على التعامل مع أمهات الأطفال نتيجة نقص الخبرة والدعم.

محليًا في المملكة العربية السعودية وعلى حد علم الباحثة لم تجد مصدرًا رسميًا أو دراسة تكشف عن معدل ترك مهنة التدريس لمعلمات رياض الأطفال أو معدل الانتقال بين الروضات نتيجة التحديات التي يواجهنها، لذا قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية في مدينة جدة شاركت فيها ٨٦ معلمة عن طريق الاستبانة، وجدت أن ثمانية وعشرون

معلمة (٣٢,٥ ٪) تركن مهنة التعليم، منهن سبعة عشر معلمة (٢١ ٪) خلال الخمس سنوات الأولى من العمل. بينما انتقلت اثنان وأربعون معلمة (٤٨,٨ ٪) إلى روضات أخرى تراوح عددها من روضتين إلى ست روضات، منهن اثنان وعشرون معلمة (٢٨,٢ ٪) انتقلن خلال الخمس سنوات الأولى من العمل إلى روضات تراوح عددها من روضتين إلى ثلاث روضات. بينما بقي على رأس العمل ستة عشرة معلمة (٢١,٣ ٪). كما كشفت الدراسة الاستطلاعية عن عدد من التحديات التي واجهتهن وأدت إلى تركهن للعمل أو التنقل بين الروضات، كان منها: ضغط العمل، سوء بيئة العمل سواء في التعامل مع الإدارة أو الزملاء أو نقص الموارد والأدوات، نقص الخبرة، صعوبة التعامل مع بعض الأطفال وضبط سلوكهم وبعض المشكلات الناتجة عن التعامل مع أولياء الأمور. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت التحديات التي يواجهها المعلمون الجدد (بو بكر ومحمد، ٢٠٢٠؛ الطعيس، ٢٠١٨).

وبالرغم من هذه التحديات التي تواجه المعلمات الجدد لا يوجد حتى الآن برنامج رسمي محلي تطبقه جميع الروضات لدعمهن خلال سنوات عملهن الأولى كما هو مطبق في بعض الدول، وقد أثبتت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لهذه البرامج على المعلمين الجدد (Michel,2013; Mingo,2012; Shahbazi et al,2015; Smith & Ingersoll,2011) ، ولكن هذا لا يعني عدم وجود بعض الجهود التي بُذلت تجاه المعلمين الجدد، منها التعميم الذي تم إصداره من قبل وزارة التعليم لجميع إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات في العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠ هـ، من أجل تنفيذ برنامج تهيئة للمعلمين الجدد لمدة أسبوع يتضمن عددًا من الدورات التدريبية للتعريف بالحقوق والواجبات وفرص التطوير الوظيفي والمهني بالإضافة إلى أخلاقيات مهنة التدريس وعلاقة المعلم الجديد بالمجتمع المدرسي، إلا أن هذا البرنامج قُدّم لمعلمي ومعلمات جميع المراحل بشكل عام دون تركيز على ما تحتاجه معلمات رياض الأطفال على وجه الخصوص، فهن بحاجة لبرنامج تهيئة مختلف في مكوناته تبعًا لاختلاف المرحلة عن مراحل التعليم الأخرى. وفي صدد الاهتمام بالمعلمات الجدد ما جاء في الدليل التنظيمي لرياض الأطفال والحضانات أن من مهام قائدة الروضة «متابعة ودعم المعلمة الجديدة وتزويدها بجميع المتطلبات اللازمة لأداء عملها» (وزارة التعليم، ١٤٣٩، ص. ٧٣) ولكن الدليل لم يشر إلى كيفية المتابعة والدعم.

مما سبق وتماشيًا مع ما أوصت به منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١١) بتوفير مزيد من الدعم للمعلمين المبتدئين والتأكيد على مشاركتهم جميعًا في برامج تهيئة (induction programmes) منظمة تتضمن: خفض عبء التدريس، توفير مرشدين (mentors) مدَرّبين داخل المدارس وعقد شراكات مع مؤسسات تعليم المعلمين، وما أوصت به دراسة Confait(2014)، Doan (2016) و Kearney (2014) بضرورة تنفيذ برامج دعم للمعلمين المبتدئين حيث أشار المشاركين في الدراسات أن الدعم المقدم لهم غير كافٍ وبالتحديد الدعم الإداري.

وعليه فإن على مديرات الروضات مسؤولية دعم المعلمات الجدد بتلبية احتياجات التنمية المهنية داخل الروضة من خلال إنشاء برنامج رسمي للدعم، مما يشعر المعلمات بمزيد من الثقة والمرونة في مواجهة صعوبات مهنة التعليم (Walker & Kutsyuruba, 2019). ولتنفيذ برنامج دعم ناجح لابد من التعرف على مستوى الدعم الحالي واحتياجات المعلمات للدعم ومن هنا تنبثق أسئلة البحث:

ما درجة الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد في الروضات الأهلية بمحافظة جدة؟

ما درجة احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل المديرات في الروضات الأهلية بمحافظة جدة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

الكشف عن درجة الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد في الروضات الأهلية بمحافظة جدة.

الكشف عن درجة احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل المديرات في الروضات الأهلية بمحافظة جدة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. إعداد استبانة الدراسة يعد إضافة أداة جديدة لأبحاث مستقبلية في نفس المجال.

٢. الكشف عن درجة الدعم المقدم من قبل مديرات الروضات للمعلمات الجدد يساعد في تعزيز وتحسين ممارسات الدعم.

٣. الكشف عن درجة احتياج المعلمات الجدد لدعم المديرات يساهم في إعداد وتنفيذ برامج دعم تلبي الاحتياجات الفعلية لهن.
٤. الإطار النظري يعد إضافة للمكتبة العربية فيما يتعلق بمجال التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال خصوصًا المعلمات الجدد.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات النمو المهني للمعلمات الجدد في رياض الأطفال.
الحدود المكانية: رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة.
الحدود الزمنية: الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ.
الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة.

مصطلحات الدراسة

الدعم: المساعدة المقدمة للمعلمين الجدد من أجل نموهم وتطورهم المهني (Ingersoll, 2012) .
المديرات: مديرة الروضة هي التي يسند إليها مهام قيادة جميع موظفات الروضة وتنسيق جهودهم في سبيل تحقيق أهداف رياض الأطفال (آل ناجي ومحيي الدين، ٢٠١٦: ٣٥).
احتياجات النمو المهني: «الاحتياجات المهنية تمثل النقص الموجود لدى المعلم والتي تعمل برامج التنمية المهنية على تنميتها من أجل تحسين أداء المعلم» (الفرا، ٢٠١٥).
المعلمات الجدد: المعلم الجديد هو المعلم الذي انضم حديثًا لمهنة التعليم وليس لديه خبرة سابقة ولا معرفة بالمهام والمسؤوليات التي يجب عليه القيام بها (العنزي، ٢٠١٣).

الإطار النظري

تعد معلمة الروضة أحد أهم العناصر التي تحقق من خلالها الروضات أهدافها، لذا يتوجب اختيارها بعناية، فهي القائد للعملية التربوية والتعليمية، وهي الموجه للطفل وهي التي تعد له البيئة الغنية والوسائل التعليمية لتحفيزه وإخراج طاقاته الكامنة ومساعدته على تطوير كافة جوانب النمو، الحركي، واللغوي، والإدراكي، وغيرها (محمد،٢٠١٩). لذا فهي بحاجة للتنمية المهنية المستمرة والتي عرفتها الصوفي (٢٠٢١) بأنها: عملية مستمرة للتعلم تهدف إلى تحسين أداء معلمة رياض الأطفال لتحقيق الأهداف التربوية وذلك من خلال تنمية كافة الجوانب المعرفية والمهارية. وتكمن أهمية التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في أنها تلبي الاحتياجات المهنية لهن وتمنحهن فرص للتعلم المستمر المواكب للمستجدات في مجال الطفولة المبكرة، وبالتالي رفع مستوى الأداء المهني لهن (السعود والمواضية، ٢٠١٨).

مفهوم المعلم الجديد

لتعريف المعلم الجديد يجدر بنا الإشارة إلى مفهوم النمو المهني للمعلمين الذي يختلف عن التنمية المهنية فهو يحدث نتيجة لعملية التنمية المهنية وقد عرفته طاهر (٢٠١٠) بأنه: «زيادة في معرفة المعلم ومهاراته التدريسية وكفاءته وزيادة تبصره بالمشكلات التعليمية التي تصاحبها زيادة في نجاحه كمعلم».
وللنمو المهني عدد من المراحل يمر بها المعلمون خلال مسيرتهم المهنية، والتعرف على هذه المراحل قد يساعد المدارس على توفير تنمية مهنية متباينة بناءً على مستويات تطور المعلمين (Zhukova, 2018). لذا قام عدد من الباحثين (Fessler, 1987; Katz, 1972; Gu & Mclachlar & Wan, 2020) بوضع نماذج مختلفة لمراحل النمو المهني للمعلمين، تم خلالها توضيح الخصائص والاحتياجات المختلفة لكل مرحلة.
ولأن الدراسة الحالية تختص بمعلمات رياض الأطفال، يستند الإطار النظري على نموذج Katz (1972) لمراحل النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال، حيث وضعت نموذجًا نظريًا أشارت من خلاله إلى أربع مراحل تمر بها معلمة رياض الأطفال خلال مسيرتها المهنية. المرحلة الأولى: محاولة البقاء (Survival)، خلال هذه المرحلة التي قد

تستمر طوال السنة الأولى من التدريس، تواجه المعلمة العديد من التحديات اليومية أهمها تحمل مسؤولية نمو وتطوير وتعليم مجموعة من الأطفال لأول مرة مع الشعور بنقص الكفاءة وعدم الاستعداد. يكون الشاغل الرئيسي للمعلمة في

هذه المرحلة هو ما إذا كان يمكنها الاستمرار في مهنة التعليم أم لا. المرحلة الثانية: الاندماج (Consolidation)، فبعد أن تتجاوز المعلمة المرحلة الأولى تصبح جاهزة لتعزيز ما حققت خلال المرحلة الأولى وجاهزة لتمييز المهام والمهارات التي يجب إتقانها بعد ذلك. تصبح قادرة على الاندماج مع الأطفال والتركيز على الاحتياجات الفردية لكل طفل. المرحلة الثالثة: التجديد (Renewal)، خلال السنة الثالثة أو الرابعة تجد المعلمة أنها تقوم بنفس الأعمال بشكل متكرر فتجد أنها بحاجة إلى التجديد من خلال البحث عن التطورات الجديدة في المجال، وما الأفكار والتقنيات الجديدة؟ ومن يقوم بها؟ وذلك لتطوير الممارسات التدريسية. أخيرًا المرحلة الرابعة: النضج (Maturity)، تصل بعض المعلمات إلى هذه المرحلة في غضون ثلاث سنوات، والبعض الآخر في خمس سنوات أو أكثر. تتميز هذه المرحلة بأسئلة أعمق وأوسع حول طبيعة التعلم حيث تهتم المعلمة بالقضايا الفلسفية والأخلاقية في مجال تعليم الطفولة المبكرة، فتتساءل مثلًا: ما هي طبيعة النمو والتعلم؟ وما هي الجذور التاريخية والفلسفية للتعليم؟

من خلال نموذج Katz (1972) يتضح أن مفهوم المعلمة الجديدة يطلق على المعلمة خلال العام الأول لها في مهنة التدريس. ويشير إلى ذلك أيضًا تعريف العنزي (٢٠١٣) لمفهوم المعلم الجديد على أنه المعلم الذي انضم حديثًا لمهنة التعليم وليس لديه خبرة سابقة ولا معرفة بالمهام والمسؤوليات التي يجب عليه القيام بها، لذا هو بحاجة لمزيد من الخبرات والمهارات لاستكمال إعداده. والمعلم الجديد على المهنة هو ما تدور حوله الورقة الحالية.

التحديات التي يواجهها المعلمون الجدد

يواجه المعلمون الجدد في جميع أنحاء العالم وباختلاف المراحل الدراسية والمواد التي يدرسونها العديد من التحديات وذلك منذ اليوم الأول لهم في مهنة التدريس، تتلخص في عبء العمل، إدارة الوقت والتخطيط، إدارة سلوك الطلاب، نقص المعرفة والمهارات، التعامل مع الإدارة والزملاء وأولياء الأمور ونقص الدعم من الإدارة والزملاء (Fantilli & McDougall, 2009; Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Jay Morilla et al, 2019; Gecolea Buenvinida, 2021). وعربيًا تضيف دراستي الطعيس (٢٠١٨) وشرفي وداودي (٢٠٢٠) نقص الأدوات والمواد والوسائل التعليمية وكثرة عدد الطلاب في الصف كتحديات تواجه المعلمين الجدد.

أما ما يتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة فقد أجرت Kotaman (2014) دراسة هدفت إلى تحديد التحديات العاطفية التي تواجه معلمي رياض الأطفال الجدد في تركيا مع الأطفال وأولياء الأمور والمدراء والزملاء. اتبعت الدراسة المنهج النوعي دراسة الظواهر واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة وتكونت العينة من ٢٤ معلم. تمثلت التحديات التي ذكرها المعلمون في: صعوبة إدارة مشاعر الغضب من الأطفال ومن ثم الندم وحدوث الإرهاق العاطفي. كذلك من التحديات حاجز اللغة بين المعلمين وبعض الأطفال وأولياء أمورهم مما يسبب صعوبة في فهم المشاعر مع الأطفال والتعاون مع أولياء الأمور. أما التحدي الأكبر فكان التقليل من التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة من قبل أولياء الزمور في بعض المناطق وعدم تقبل معلمي رياض الأطفال كمعلمين حقيقيين واعتبارهم مجرد جلساء للأطفال. وأخيرًا مشاعر العزلة والغربة التي يشعر بها المعلمون الجدد بسبب قلة التواصل مع المعلمين الآخرين وذلك لطبيعة التدريس في رياض الأطفال فغالبًا ليس هناك ساعات راحة للمعلمات.

هذه التحديات تجعل المعلمين الجدد في حالة صدمة يطلق عليها صدمة الواقع Reality Shock (عطاري، ١٩٩٢). والتي لخصها Mahmood (2013) وErawan (2019) في جانبين هما التناقض بين ما يتم تدريسه في الإعداد الأكاديمي وواقع التدريس والاختلاف بين توقعات المعلمين قبل الخدمة وتجاربهم بعد الخدمة. نتيجة لذلك تزيد معدلات تناقص المعلمين (Le Maistre & Paré، ٢٠٠٩) إما بترك الوظيفة (Gurler &Polat, 2019)، أو التنقل بين المدارس (Darling-Hamm, 2004).

وقد أكدت على ذلك دراسة الغفيري (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تكيف المعلمين الجدد بمنطقة مكة المكرمة، التي تنتج عن الإعداد الأكاديمي، والبيئة التعليمية، والسمات الشخصية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات وتكونت العينة من ٨٦ معلم. وجدت النتائج أن صعوبات التكيف الناتجة عن الإعداد الأكاديمي هي أكثر الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد. وكانت أكثر الصعوبات بالترتيب من الأعلى من عبارات الاستبانة: وجود فجوة بين النظرية والتطبيق العملي لها، ضعف الاستفادة من الإشراف الأكاديمي في الكلية، التحديث الموجود ببرامج إعداد المعلمين لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين.

وقد أوصى الباحث باستطلاع آراء المعلمين المبتدئين نحو آليات تحديث برامج إعداد المعلمين.
وجود هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق هو ما دعا Barkauskaitė & Meškauskienė (2017) إلى التوصية بضرورة الربط بين الإعداد الأكاديمي بجانبيه العملي والنظري وسنوات العمل الأولى في المدرسة. هذا الربط يكسب المعلمين الكفايات اللازمة ويحدد مسار تطورهم المهني.

احتياجات المعلمين الجدد:

يعرف الفرا (٢٠١٥) الاحتياجات المهنية للمعلمين بأنها: « النقص الموجود لدى المعلم والتي تعمل برامج التنمية المهنية على تنميتها من أجل تحسين أداء المعلم». ووفقًا لـ Katz (1972) فإن معلمة رياض الأطفال الجديدة خلال العام الأول بحاجة إلى الدعم، التفهم، التشجيع، الطمأنينة، الراحة، الإرشاد والتدريب في مكان العمل. وتضيف Doan (2016) إلى أن ممارسات الدعم التي تحتاجها معلمة رياض الأطفال هي: الإرشاد، دعم الأقران، الزيارات الصفية الإشرافية مع تقديم الملاحظات والتغذية الراجعة بالإضافة إلى رغبتهم بالمزيد من دورات التطوير المهني.
فيما هدفت دراسة Farris (2017) إلى الكشف عن توقعات المعلمين الجدد لدعم مدراء المدارس، وذلك بالتباع نهج النظرية المجذرة من خلال مقابلة جماعية ومقابلات فردية وكتابة يوميات، وذلك مع ١٣ معلم جديد. كشفت النتائج أن المعلمين الجدد بحاجة لدعم محدد من مدراء المدارس مثل: حاجتهم لنظام واضح لكيفية القيام بالأعمال وفق رؤية وثقافة المدرسة وأن يتيح لهم المدير من وقته للتقييم والتغذية الراجعة والاجتماع بهم فرديًا وجماعيًا والحصول على الموارد والتدريب وتنظيم التعاون مع الزملاء.
من زاوية أخرى سعت دراسة Epling (2016) إلى تحديد احتياجات الدعم للمعلمين الجدد من وجهة نظر مدراء المدارس وذلك من خلال مقابلات مع ١٦ مدير مدرسة. أظهرت النتائج أن احتياجات المعلمين الجدد من وجهة نظر مدراء المدارس تتناقض بشكل كبير مع غالبية الأدبيات في احتياجات الدعم التعليمي والنمو المهني من وجهة نظر المعلمين، فعلى سبيل المثال لم يعتبر المدراء أن تعيين المعلم لتدريس المادة التي توافق تخصصه الجامعي وتوفير الموارد الكافية للمعلمين وحفظ أوقات المعلمين الجدد بالحد من الاجتماعات والواجبات والمسؤوليات الإضافية أنها من الاحتياجات المهمة للمعلمين الجدد.
هنا لابد من بيان أن التنمية المهنية التي لا تستند إلى الاحتياجات الفعلية للمعلمين هي هدرًا للوقت والموارد وأحد أسباب عدم الرضا الوظيفي؛ وذلك لمحدودية الوقت والموارد وزيادة المسؤوليات والتحديات التي تواجه المعلمين (الحر، ٢٠١٧).
نخلص مما سبق أن معلمات رياض الأطفال الجدد يبدأن مهنة التدريس بحماس وشغف ولديهن معتقدات وتوقعات وكثير من المعارف والمهارات التي تم اكتسابها أثناء الإعداد الأكاديمي، وما أن يتعمقن في عملية التدريس يتعرضن لصدمة الواقع الناتجة عن التناقض في بعض الجوانب بين ما تم دراسته وواقع التدريس، بالإضافة إلى اختلاف توقعاتهن قبل الخدمة وتجاربهن بعد الخدمة، حيث تواجههن العديد من التحديات خاصةً ما يتعلق بمشاعر القلق والخوف ونقص الكفاءة وما يتعلق بالتعامل مع أفراد مجتمع الروضة كالمدراء والزملاء وأولياء الأمور. وعلاوة على ذلك، نجد أن للمعلمين الجدد احتياجات شخصية ومهنية يؤدي عدم تلبيتها إلى التأثير السلبي على نموهن المهني وبالتالي على مستوى الرعاية والتعلم التي يقدمنها للأطفال.

دعم المدير للمعلمين الجدد

يعتبر مدير المدرسة عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية فهو المسؤول عن تحقيق أهداف المدرسة وذلك من خلال تنفيذ العديد من المهام منها: تنفيذ السياسات، إصدار القرارات الخاصة بسير العمل، عقد اجتماعات داخل وخارج المدرسة، تهيئة المناخ المدرسي المناسب لتلبية احتياجات جميع العاملين مما يخلق جو من العلاقات الإنسانية الذي يجعل العاملين يتعاونون معًا وتتوحد مجهوداتهم وبالتالي يساهمون في تحقيق أهداف المدرسة وغيرها من المهام (الذبياني، ٢٠١٧، البلوشية، ٢٠١٤).
يعد الدعم من قبل مدراء المدارس أحد أهم الاحتياجات للمعلمين الجدد، نظرًا للدور القيادي الذي يقومون به فهم المسؤولون عن ضمان التطوير الكافي للمعلمين داخل مدارسهم (Walker & Kutsyuruba، 2019).

يحتاج المعلم الجديد لدعم المدير منذ اليوم الأول له في المدرسة، فاللقاء الأول بينهما له أثر كبير على مسيرة المعلم المهنية، لذا يقع على عاتق المدير مهمة استقبال المعلم والترحيب به وإشعاره بحاجة المدرسة إليه، مما يزيد ثقته في نفسه وفي قدراته. كما يجدر بمدير المدرسة تعريف المعلم الجديد بزملائه وإبلاغه بإمكانية طلب المساعدة من أي معلم متى احتاج لذلك، وكذلك أخذه في جولة لتعريفه على مرافق المدرسة المختلفة، وفي وقت لاحق يجري معه مقابلة للحديث معه وتشجيعه على المبادرة والتواصل مع المدير عند الحاجة لإعطائه انطباعًا جيدًا عن المدير وعن المدرسة، أيضًا على مدير المدرسة تعريف المعلم الجديد بكل ما يتعلق بالعمل، مثل مواعيد الحضور والانصراف والصف الذي سيقوم بتدريسه، بالإضافة إلى تعريفه بسياسات المدرسة وأنظمتها وبالمهام والواجبات المطلوب منه القيام بها (أبو شندي، ٢٠١٥).

كما أن للمدير دورًا في توفير التنمية المهنية للمعلمين الجدد، وذلك من خلال تنفيذ برامج التهيئة للمعلمين الجدد التي وجدت العديد من الدراسات أن لها آثارًا إيجابية على المعلمين من حيث رفع مستوى الرضا الوظيفي، الالتزام والبقاء في المهنة، تحسين الممارسات المهنية، التشجيع على التقييم الذاتي للممارسات المهنية، رفع مستوى الثقة بالنفس، تعزيز النمو المهني (Smith and Ingersoll,2011; Michel,2013; Shahbazi et al,2015; Mingo,2012).

وقد أكدت على أهمية دور المدير في تنفيذ برامج التهيئة دراسة Kutsyuruba (2020) التي هدفت إلى التعرف على دور وتأثير مشاركة مديري المدارس في أربعة برامج تهيئة للمعلمين في الولايات المتحدة، تكونت عينة الدراسة من ٤٠١ مدير مدرسة و٢٤٠٣ معلم جديد و٥٩٣ موجه، تم استخدام الاستبانة والمقابلات الفردية كأدوات لجمع البيانات. وجدت النتائج أن مدراء المدارس يقومون بأدوار مباشرة وغير مباشرة عند تنفيذ برامج التهيئة. الأدوار المباشرة تمثلت في زيارات لفصول المعلمين الجدد وعقد اجتماعات مستمرة معهم لمناقشة المخاوف وتقديم التغذية الراجعة بالإضافة إلى توفير الدعم المستمر والموارد اللازمة. كما أشارت النتائج إلى الأدوار غير المباشرة والتي تمثلت في تهيئة بيئة العمل الداعمة وتحسين ظروف العمل. وقد ذكر المشاركون أن التزام المدراء بالقيام بهذه الأدوار له تأثير إيجابي عليهم حيث يزيد شعورهم بالانتماء للمدرسة ويساهم في النمو الشخصي والمهني لهم.

كما أن للمدير دور في دعم المعلمين الجدد من خلال تبني فكرة مجتمع التعلم المهني. الذي يعرفه دوفور وآخرون (٢٠٢٢) بأنه: «عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة الذين يدرسونهم». وتعمل مجتمعات التعلم المهنية على أساس أن التعلم المستمر للمعلمين أثناء العمل هو ما يحسن من تعلم الطلاب (دوفور وآخرون، ٢٠٢٢). ومشاركة المعلمين في مجتمع التعلم الهني من شأنه رفع مستوى الكفاءة الذاتية لهم مما قد يؤدي إلى زيادة احتمالية استمرار المعلم في التدريس.

وللكشف عن الأدوار التي يقوم بها مدراء المدارس لإنجاح مجتمعات التعلم المهنية جاءت دراسة Thessin (2021) التي اتبعت منهج دراسة الحالة المتعددة لثلاثة مدارس عالية الجودة في تطبيق مجتمع التعلم المهني من خلال إجراء مقابلات مع ٩ معلمين. كشفت النتائج عن تأثير إيجابي للمدراء على عمل المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، وذلك من خلال ثلاثة إجراءات إدارية هي: تحديد التوقعات للعمل في مجتمع التعلم المهني، توفير فرص التعلم المهني في المدرسة وإنشاء ثقافة مدرسية تركز على التعلم والتعاون.

مما سبق، نستنتج أن مدير المدرسة هو الداعم الأول للمعلمين الجدد، فهو القائد الذي بيده التغيير وخلق ثقافة المدرسة الداعمة التي توفر للمعلمين الجدد فرصًا للتنمية المهنية وذلك من خلال تبني مجتمعات التعلم المهنية وتنفيذ برامج التهيئة. كلا هذين المفهومين يساهمان في دمج المعلم الجديد في المجتمع المدرسي ودعمه لينمو مهنيًا وشخصيًا. وبالتالي يصبح عضوًا فعالًا في المدرسة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، الذي يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها. (عباس وآخرون، ٢٠١٩). وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى

إجابات تسهم في وصف وتحليل النتائج، للتعرف على مستوى تلبية احتياجات النمو المهني لدعم المعلمات الجدد في الروضات الأهلية بمحافظة جدة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في الروضات الأهلية بمحافظة جدة، حيث بلغ عدد المعلمات للفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٤٢- ١٤٤٣) في محافظة جدة (٢٩٠) معلمة، وذلك وفقًا لإحصائية تم الحصول عليها من قبل إدارة رياض الأطفال التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

وتمثلت عينة الدراسة في عدد (١٠٣) مشاركة من المعلمات في الروضات الأهلية، وفيما يلي جدول توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الديموغرافية.

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات الديموغرافية (ن=١٠٣)

المتغيرات	المجموعات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ثانوي	٣,٩٪
	دبلوم في الطفولة	٦,٨٪
	بكالوريوس في الطفولة	٥٨,٣٪
	بكالوريوس في تخصص آخر	٢٨,٢٪
	ماجستير في الطفولة	١,٩٪
	غير ذلك	١,٠٪
سنوات الخبرة	سنة واحدة	١١,٧٪
	سنتان	٥,٨٪
	ثلاث سنوات	٩,٧٪
	أكثر من ثلاث سنوات	٧٢,٨٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر للمشاركات كانت من ذوات المؤهل العلمي بكالوريوس في الطفولة بما نسبته ٥٨,٣٪ يليهم نسبة ٢٨,٢٪ لمن لديها بكالوريوس في تخصص آخر، يليه نسبة ٦,٨٪ لمن لديها دبلوم في الطفولة، يليه نسبة ٣,٩٪ للثانوية بينما مثّل ماجستير الطفولة نسبة ١,٩٪ وأقل نسبة ١٪ لغير ذلك من المؤهلات. وبالنسبة لسنوات الخبرة كانت الخبرة أكثر من ٣ سنوات هي الأعلى بنسبة ٧٢,٨٪ من إجمالي المشاركات، يليه نسبة ١١,٧٪ لمن لديها خبرة سنة واحدة، يليه نسبة ٩,٧٪ لمن لديها ثلاث سنوات خبرة، يليه ٥,٨٪ لسنتين خبرة كأقل نسبة من إجمالي المشاركات.

أداة الدراسة:

تكونت الاستبانة من قسمين، كالتالي:

القسم الأول تناول البيانات الديموغرافية التي اشتملت على بيانات أولية لعينة البحث من حيث المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

فيما تناول القسم الثاني محاور الاستبانة الثلاثة، المحور الأول ممارسات الدعم من قبل المديرة للمعلمة الجديدة ويحتوي على (٢٧) سؤال. والمحور الثاني ممارسات الدعم من قبل الموجهة للمعلمة الجديدة ويحتوي على (١٨) سؤال. والمحور الثالث: ممارسات الدعم من قبل زميلات العمل للمعلمة الجديدة ويحتوي على (٩) أسئلة. ولأن هذه الورقة العلمية تعتبر مستله من رسالة الماجستير فقد اقتصرت على تناول المحور الأول (دعم المديرة).

طُلب من المشاركات اختيار إجابتين لكل سؤال أحدهما لقياس مستوى الدعم المقدم للمعلمات الجدد من قبل الداعمين (المديرة، والموجهة، وزميلات العمل) والآخر لقياس مستوى الاحتياج للدعم، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS v ٢٨.).

تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم تجاه فقرات أداة الدراسة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الاتجاه العام لفقرات ومحاور الدراسة.

نتائج الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم تحليل أراء أفراد عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، والنسبة المئوية للأهمية النسبية المقابلة للمتوسط الحسابي، والترتيب التنازلي للفقرات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

إجابة سؤال الدراسة الأول:

ما مستوى الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد في الروضات الأهلية بمحافظة جدة؟

جدول رقم (٢): تحليل استجابات عينة الدراسة تجاه فقرات الدعم المقدم من مديرات الروضات للمعلمات الجدد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
١	تنظيم برنامج لتهيئة المعلمات الجدد قبل بدء العام الدراسي.	٣,٧١	١,٠٥٤	٧٤,١٧٪	١٠	مرتفع
٢	الترحيب بي عند التحاقي بالعمل في الروضة.	٤,١٢	٠,٩٣٢	٨٢,٣٣٪	٢	مرتفع
٣	تعريفي على زميلاتي في الروضة.	٤,٠٧	١,٠٣١	٨١,٣٦٪	٣	مرتفع
٤	تعريفي بأهداف الروضة.	٣,٩٤	١,٠٩٢	٧٨,٨٣٪	٥	مرتفع
٥	تسليمي وصف مكتوب يوضح المهام الوظيفية والمسؤوليات.	٣,٦٩	١,٢٥٣	٧٣,٧٩٪	١١	مرتفع
٦	تعريفي بإجراءات العمل: التقارير، السجلات وغيرها.	٣,٦٦	١,١٦٨	٧٣,٢٠٪	١٣	مرتفع
٧	مراعاة رغبتي في اختيار المرحلة الدراسية التي سأقوم بتدريسها: روضة١، روضة٢ أو تمهيدي.	٣,٦٤	١,٢١٢	٧٢,٨٢٪	١٦	مرتفع
٨	اطلاعي على كافة القرارات التي ستؤثر إيجابيًا على وظيفتي.	٣,٦٧	١,٢٠٨	٧٣,٤٠٪	١٢	مرتفع
٩	اطلاعي على كافة القرارات التي ستؤثر سلبيًا على وظيفتي.	٣,٦٥	١,١٩٤	٧٣,٠١٪	١٥	مرتفع

١٠	منحي الفرصة للاستيضاح عن الأمور القانونية في مجال العمل.	٣,٥٦	١,٢٦٥	٪٧١,٢٦	٢٢	مرتفع
١١	منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد.	٤,٢١	٠,٩٣٦	٪٨٤,٢٧	١	مرتفع جدًا
١٢	اشراكي في عضوية اللجان والمجالس بالروضة.	٣,٨٤	١,١٢٧	٪٧٦,٨٩	٨	مرتفع
١٣	تقديم المسؤوليات بطريقة متدرجة لتخفيف أعباء العمل لدي.	٣,٥٧	١,١٨٥	٪٧١,٤٦	٢١	مرتفع
١٤	تزويدي بالموارد المالية التي أحتاجها لإنتاج الوسائل التعليمية.	٣,٢١	١,٣١١	٪٦٤,٢٧	٢٧	متوسط
١٥	مساعدتي في تقييم احتياجاتي المهنية.	٣,٥٨	١,١٥٩	٪٧١,٦٥	١٨	مرتفع
١٦	منحي فرص للنمو المهني داخل الروضة، مثل: جلب خبراء لعمل حلقات نقاش مع المعلمات.	٣,٤٤	١,٢١٨	٪٦٨,٧٤	٢٥	مرتفع
١٧	منحي فرص للنمو المهني خارج الروضة، مثل: ترشيحي لحضور الورش، الدورات والمؤتمرات.	٣,٨٥	١,١٤١	٪٧٧,٠٩	٧	مرتفع
١٨	منحي الفرصة لزيارة بعض المعلمات ذوات الخبرة في الروضات المجاورة.	٣,٢٩	١,٣٤٠	٪٦٥,٨٣	٢٦	متوسط
١٩	تعريفي بمعايير تقييم الأداء.	٣,٩٢	١,٠٦٤	٪٧٨,٤٥	٦	مرتفع
٢٠	تزويدي بتغذية راجعة مباشرة بعد تقييم الأداء.	٣,٩٩	٠,٩٥٥	٪٧٩,٨١	٤	مرتفع
٢١	تقييم أدائي بشكل مستمر وعدم الاكتفاء بالتقييم الختامي.	٣,٧٨	١,١٤٦	٪٧٥,٥٣	٩	مرتفع
٢٢	عقد اجتماعات رسمية فردية لمناقشة أدائي بصفة دورية.	٣,٥٤	١,٣٤١	٪٧٠,٨٧	٢٤	مرتفع

٢٣	تنظيم جلسات فردية معي لمناقشة وحل المشكلات المتعلقة بالعمل.	٣,٦٢	١,٢٥٣	٧٢,٤٣٪	١٧	مرتفع
٢٤	مساعدتي في مواجهة المشكلات الشخصية إن وجدت.	٣,٥٨	١,٢٩٥	٧١,٦٥٪	١٩	مرتفع
٢٥	تنظيم جلسات جماعية مع المعلمات الجدد لبحث المشكلات المتعلقة بالعمل وسبل ع٢جها.	٣,٥٦	١,٢٨٨	٧١,٢٦٪	٢٣	مرتفع
٢٦	توفير وقت خلال الدوام الرسمي لإنجاز المهام: التخطيط، كتابة التقارير وغيره.	٣,٦٥	١,١٧٧	٧٣,٠١٪	١٤	مرتفع
٢٧	تقدير أفكاري وأعمالي من خلال التعزيز المادي والمعنوي.	٣,٥٨	١,١٢٥	٧١,٦٥٪	٢٠	مرتفع
مستوى الدعم المقدم من مديرات الروضات للمعلمات الجدد		٣,٧٠	٠,٨٨٦	٧٤,٠٤٪	مرتفع	

يوضح الجدول رقم (٢) أن مستوى الدعم المقدم من مديرات الروضات للمعلمات الجدد حقق متوسط حسابي (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٨٨٦) وهو ما يقابل درجة (مرتفع)، حيث حصلت (١) من الفقرات على متوسط حسابي بدرجة (مرتفع جدًا) وحصلت (٢) من الفقرات على متوسط حسابي بدرجة (متوسط)، بينما حصلت باقي الفقرات البالغ عددها (٢٤) فقرة على متوسط حسابي بدرجة (مرتفع).

وعليه نستنتج أن الدعم المقدم من مديرات الروضات الأهلية للمعلمات الجدد متحقق بمستوى مرتفع وذلك من وجهة نظر المعلمات.

جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد) بمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٣٦) ونسبة مئوية ٨٤,٢٧٪ وهو ما يقابل درجة (مرتفع جدًا).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (تزويدي بالموارد المالية التي أحتاجها لإنتاج الوسائل التعليمية) بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٣١١) ونسبة مئوية ٦٤,٢٧٪ وهو ما يقابل درجة (متوسط).

إجابة سؤال الدراسة الثاني:

ما مستوى احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل المديرات في الروضات الأهلية بمحافظة جدة؟

جدول رقم (٣): تحليل استجابات عينة الدراسة تجاه فقرات احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل مديرات الروضات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
١	تنظيم برنامج لتهيئة المعلمات الجدد قبل بدء العام الدراسي.	٣,٩٢	٠,٩٩٧	٧٨,٤٥٪	٢٥	مرتفع
٢	الترحيب بي عند التحاقي بالعمل في الروضة.	٤,١٣	٠,٨٧١	٨٢,٥٢٪	٤	مرتفع
٣	تعريفي على زميلاتي في الروضة.	٤,٠٣	٠,٩٤٤	٨٠,٥٨٪	١٤	مرتفع
٤	تعريفي بأهداف الروضة.	٤,١١	٠,٩٠٧	٨٢,١٤٪	٧	مرتفع
٥	تسليمي وصف مكتوب يوضح المهام الوظيفية والمسؤوليات.	٤,١١	٠,٩٣٨	٨٢,١٤٪	٨	مرتفع
٦	تعريفي بإجراءات العمل: التقارير، السجلات وغيرها.	٤,٠٣	١,٠٢٤	٨٠,٥٨٪	١٥	مرتفع
٧	مراعاة رغبتي في اختيار المرحلة الدراسية التي سأقوم بتدريسها: روضة١، روضة٢ أو تمهيدي.	٣,٩٦	١,٠٥٦	٧٩,٢٢٪	٢٠	مرتفع
٨	اطلاعي على كافة القرارات التي ستؤثر إيجابيًا على وظيفتي.	٤,٠٧	٠,٩٨٣	٨١,٣٦٪	١١	مرتفع
٩	اطلاعي على كافة القرارات التي ستؤثر سلبيًا على وظيفتي.	٤,٠٨	٠,٩٤٧	٨١,٥٥٪	١٠	مرتفع
١٠	منحي الفرصة للاستيضاح عن الأمور القانونية في مجال العمل.	٤,٠٤	١,٠٠٩	٨٠,٧٨٪	١٣	مرتفع
١١	منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد.	٤,٢٤	٠,٩٣٤	٨٤,٨٥٪	١	مرتفع جدًا
١٢	اشراكي في عضوية اللجان والمجالس بالروضة.	٣,٩٤	١,٠٢٧	٧٨,٨٣٪	٢١,٥	مرتفع
١٣	تقديم المسؤوليات بطريقة متدرجة لتخفيف أعباء العمل لدي.	٣,٩٩	١,٠٠٥	٧٩,٨١٪	١٨	مرتفع
١٤	تزويدي بالموارد المالية التي أحتاجها لإنتاج الوسائل التعليمية.	٣,٩٤	١,١٧٠	٧٨,٨٣٪	٢٤	متوسط
١٥	مساعدتي في تقييم احتياجاتي المهنية.	٣,٩٩	٠,٩٩٥	٧٩,٨١٪	١٧	مرتفع

١٦	منحي فرص للنمو المهني داخل الروضة، مثل: جلب خبراء لعمل حلقات نقاش مع المعلمات.	٣,٩٤	١,٠٥٦	٪٧٨,٨٣	٢٣	مرتفع
١٧	منحي فرص للنمو المهني خارج الروضة، مثل: ترشيحي لحضور الورش، الدورات والمؤتمرات.	٤,١٢	٠,٩٧٣	٪٨٢,٣٣	٥,٥	مرتفع
١٨	منحي الفرصة لزيارة بعض المعلمات ذوات الخبرة في الروضات المجاورة.	٣,٨٤	١,٢١٩	٪٧٦,٨٩	٢٦	مرتفع
١٩	تعريفي بمعايير تقييم الأداء.	٤,١٩	٠,٨٥٢	٪٨٣,٨٨	٣	مرتفع
٢٠	تزويدي بتغذية راجعة مباشرة بعد تقييم الأداء.	٤,٢١	٠,٨٧١	٪٨٤,٢٧	٢	مرتفع جدًا
٢١	تقييم أدائي بشكل مستمر وعدم الاكتفاء بالتقييم الختامي.	٤,١٠	٠,٩٤٥	٪٨١,٩٤	٩	مرتفع
٢٢	عقد اجتماعات رسمية فردية لمناقشة أدائي بصفة دورية.	٣,٩٤	١,٠٢٧	٪٧٨,٨٣	٢١,٥	مرتفع
٢٣	تنظيم جلسات فردية معي لمناقشة وحل المشكلات المتعلقة بالعمل.	٤,٠٠	١,٠٥٧	٪٨٠,٠٠	١٦	مرتفع
٢٤	مساعدتي في مواجهة المشكلات الشخصية إن وجدت.	٣,٨٢	١,١٠٠	٪٧٦,٣١	٢٧	مرتفع
٢٥	تنظيم جلسات جماعية مع المعلمات الجدد لبحث المشكلات المتعلقة بالعمل وسبل علاجها.	٣,٩٨	١,٠٠٠	٪٧٩,٦١	١٩	مرتفع
٢٦	توفير وقت خلال الدوام الرسمي لإنجاز المهام: التخطيط، كتابة التقارير وغيره.	٤,١٢	٠,٩٧٣	٪٨٢,٣٣	٥,٥	مرتفع
٢٧	تقدير أفكاري وأعمالي من خلال التعزيز المادي والمعنوي.	٤,٠٦	٠,٩٧٨	٪٨١,١٧	١٢	مرتفع
مستوى احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل مديرات الروضات		٤,٠٣	٠,٧٥٤	٪٨٠,٦٦	مرتفع	

يوضح الجدول رقم (٣) أن مستوى احتياج المعلمات الجدد للدعم من قبل مديرات الروضات حقق متوسط حسابي (٤,٠٣) بانحراف معياري (٠,٧٥٤) وهو ما يقابل درجة (مرتفع)، حيث حصلت (٢) من الفقرات على متوسط حسابي بدرجة (مرتفع جدًا)، بينما حصلت باقي الفقرات البالغ عددها (٢٥) فقرة على متوسط حسابي بدرجة (مرتفع).

وعليه نستنتج أن مستوى احتياج المعلمات الجدد في الروضات الأهلية للدعم من قبل المديرات متحقق بمستوى مرتفع وذلك من وجهة نظر المعلمات.

جاءت في المرتبة الأولى عبارة (منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد) بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٩٣٤) ونسبة مئوية ٨٤,٨٥٪ وهو ما يقابل درجة (مرتفع جدًا).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (مساعدتي في مواجهة المشكلات الشخصية إن وجدت) بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,١٠٠) ونسبة مئوية ٧٦,٣١٪ وهو ما يقابل درجة (مرتفع).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدعم المقدم من المديرات لتلبية احتياجات النمو المهني للمعلمات الجدد في رياض الأطفال الأهلية بمحافظة جدة. أظهرت النتائج أن مستوى الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد جاء بدرجة (مرتفعة)، وترجع الباحثة الدرجة المرتفعة إلى التزام المديرات بالمهام الموكلة إليهن في الأدلة سواء الدليل التنظيمي لرياض الأطفال (١٤٣٨) أو الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠٢١)، والتي تتضمن التطوير المهني للمعلمين ودعمهم وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم. تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة آل سميح ٢٠١٧)) ودراسة Yassien (2019) ودراسة الجريري ٢٠١٨)) حيث حقق المدراء درجة مرتفعة في القيام بأدوارهم تجاه المعلمين الجدد، فيما وجدت دراسة الخصاونة (٢٠١٨) أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد حصل على درجة تقدير متوسطة. وعلى النقيض جاءت دراسة Ali (٢٠١٧) حيث أكد المعلمون على أنهم لا يحصلون على الدعم الإداري الكافي لمواجهة التحديات.

كما أظهرت النتائج أن مستوى احتياج المعلمات الجدد لدعم المديرات جاء بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة ارتفاع درجة الاحتياجات إلى ما جاء في نظريات النمو المهني للمعلمين (Fessler, 1987; Katz, 1972; Gu & Mclachlar, 2020 ,& Wan) أن المعلمين الجدد بحاجة ماسة لبعض ممارسات الدعم الخاصة لمواجهة تحديات السنوات الأولى. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الشايب (٢٠١٧) التي وجدت أن مستوى الحاجات الإرشادية للمعلمين الجدد جاءت بدرجة مرتفعة. وتختلف مع دارسة الشرع (٢٠١٨) التي وجدت أن مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد جاءت بدرجة متوسطة. وقد يعود سبب الاختلاف في تحديد مستوى الاحتياجات إلى عينة الدراسة ففي دراسة الشايب (٢٠١٧) كانت الاستجابات من وجهة نظر المعلمين الجدد أنفسهم أما في دراسة الشرع (٢٠١٨) كانت الاستجابات من وجهة نظر المدراء.

كما نلاحظ من خلال النتائج أن العبارة «منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد» جاءت في المرتبة الأولى في كل من ممارسات الدعم المقدم والاحتياج للدعم بمستوى مرتفع جدًا واختلاف بسيط في المتوسط (جدول رقم ٤). وهذا يدل على أن مديرات الروضات يلبون الاحتياج العالي للمعلمات الجدد من خلال التواصل المستمر معهم.

كما نلاحظ أن العبارة «تزويدي بالموارد المالية التي أحتاجها لإنتاج الوسائل التعليمية» جاءت في المرتبة الأخيرة في ممارسات الدعم من قبل المديرات، وتفسر الباحثة نقص الدعم المالي إلى تصور المديرات لعدم أهمية الدعم المالي للمعلمات كما جاء في دراسة (Epling, 2016)، أو قد يعود إلى محدودية الميزانية المالية للمديرات لتشغيل الروضات خصوصًا أنها روضات أهلية وغالبًا ما تكون الميزانية محدودة. فيما جاءت العبارة «مساعدتي في مواجهة المشكلات الشخصية إن وجدت» في المرتبة الأخيرة في مستوى الاحتياج للدعم وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى المديرات يبدين اهتمامًا بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية. فقد وجدت دراسة المستريحي (٢٠٢٠) بأن دور مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة في حل مشكلات المعلمة الجديدة من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة. وكذلك في دراسة (Walker & Kutsyuruba, 2019) وافق (٦٣٪) أو وافقوا بشدة على أنهم شعروا بالراحة في التحدث إلى مدير مدرستهم حول المشكلات التي كانت تواجههم.

جدول (٤) الفقرات الأولى والأخيرة لكل من الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد والاحتياج لدعم المديرات

ترتيب الفقرة	الدعم المقدم من المديرات للمعلمات الجدد	احتياج المعلمات الجدد لدعم المديرات		
الأولى	«منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد»		«منحي الفرصة للتواصل مع القائدة بصراحة ودون تردد»	
	المستوى: مرتفع جدًا	المتوسط: ٤,٢١	المستوى: مرتفع جدًا	المتوسط: ٤,٢٤
الأخيرة	«تزويدي بالموارد المالية التي أحتاجها لإنتاج الوسائل التعليمية»		«مساعدتي في مواجهة المشكلات الشخصية إن وجدت»	
	المستوى: متوسط	المتوسط: ٣,٢١	المستوى: مرتفع	المتوسط: ٣,٨٢

التوصيات:

١. إقرار برنامج دعم رسمي لمعلمات رياض الأطفال الجدد من قبل المسؤولين أصحاب القرار في وزارة التعليم.
٢. تحديد أدوار ومسؤوليات مديرات الروضات في تنفيذ برنامج الدعم.
٣. إعطاء مديرات الروضات صلاحية إعداد وتنفيذ برنامج الدعم بما يلبي احتياجات المعلمات الجدد لكل روضة.
٤. إشراك معلمات رياض الأطفال الجدد في إعداد برنامج الدعم حسب احتياجاتهن المهنية.
٥. رفع مستوى وعي مديرات الروضات بالتحديات التي تواجه المعلمات الجدد واحتاجهن لممارسات دعم خاصة.

المقترحات البحثية:

وضع تصور مقترح لبرنامج دعم للمعلمات الجدد.
الكشف عن مستوى إدراك مديرات الروضات لاحتياجات المعلمات الجدد للدعم.

المراجع

- تم التوثيق وفقًا لأسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association (APA
- المراجع العربية

- أبو شندي، سعد عامر. (٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- البلوشية، هبة اسماعيل بن علي. (٢٠١٤). إدراك المعلمين الجدد للدعم التنظيمي لمديري مدارس سلطنة عمان. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الجريري، عارف محمد محسن. (٢٠١٨). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية في محافظة
- عمان بالأردن لتمكين المعلمين الجدد من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 29(2) 37- 51. 940375/https://search.mandumah.com/Record
- الحر، عبد العزيز محمد. (٢٠١٧). القيادة في مدارس المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الخصاونة، ثابت محمد علي. (٢٠١٨). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية لمديرية التربية والتعليم قصبة إربد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٢)، ٥٣-٣٤. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- دوفور، ريتشارد، دوفور، ريبيكا، إيكر، روبرت، ماني، توماس، وماتوس، مايك. (٢٠٢٢) التعلم عن طريق العمل دليل لمجتمعات التعلم المهنية أثناء العمل (محمد مقاطف، مترجم) دار الكتاب التربوي (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦).
- الذبياني، خالد بن مشرف. (٢٠١٧). دور قادة المدارس الإبتدائية الحكومية في حل المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ بمدينة الرياض. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،٧(ا)، ١٣٦-٧٩. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- سراي، يمينة. (٢٠١٧). مستوى الحاجة للإرشاد في إدارة الصف في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجدد بمنطقة تقرت الكبرى. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 29، 95- 106. http:// 843395/search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record
- السعود، راتب سلامة؛ المواضية، رضا سلامة. (٢٠١٨). مربية رياض الأطفال: الواقع- التحديات- التطوير. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- آل سميح، محمد بن إبراهيم. (٢٠١٧). دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المديرين والمعلمين الجدد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(ا)، ٣٢-٥٤.
- الشرع، أسعد محمد مصطفى. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد / إربد في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (١٨) ٩٥- ١١٢. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/ 939978/Record
- شرفي، بوبكر وداودي، محمد. (٢٠٢٠). المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة أفلو. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،٥ (١)، ٢٠٤-٢٢٨.
- الصوفي، حمدان عبد الله، ودياب، فداء رزق. (٢٠٢١). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء المعايير المهنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٣)، ٥٠-٨٠.
- طاهر، رشيدة السيد أحمد. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. دار الجامعة الجديدة.
- الطعيس، مها فهد. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه معلمات العلوم المبتدئات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(23)، 58- 82. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.

940132/org/Record
- عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٩). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.٩). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عطاري، عارف توفيق محمد. (١٩٩٢). المدرس المبتدئ و»صدمة الواقع، مجلة التربية، 21(102)، 74- 79. 21318/http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record
- العنزي، مطر عايد. (٢٠١٣). دليل المعلم الجديد خطوات على طريق النجاح. دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض.
- الغفيرى، أحمد على يوسف. (٢٠٢٠). صعوبات تكيف المعلمين المبتدئين بمنطقة مكة المكرمة وسبل معالجتها. مجلة العلوم التربوية، 5(1)، 319- 345. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc. 1049635/org/Record
- الفرا، ميسون نصر، مدكور، علي أحمد، وعبدالعاطى، محمد لطفى محمد جاد. (٢٠١٥). الاحتياجات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في فلسطين. مجلة القراءة والمعرفة، 164، 239- 276. http://search. 725954/mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record
- محمد، لينا جمال. (٢٠١٩). الإدارة والإشراف التربوي في رياض الأطفال. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- المستريحي، وفى عارف. (٢٠٢٠). دور مديرة المدرسة كمشرفة مقيمة في حل مشكلات المعلمة المبتدئة في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمات في لواء الكورة، اربد. المجلة الإلكترونية متعددة التخصصات، ٢٣، ١-٢٩. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- آل ناجي، محمد عبد الله؛ محي الدين، منى ياسين. (٢٠١٦). المرجع في إدارة رياض الأطفال. الرياض: مطابع الحميضي.
- الناشف، هدى. (٢٠٠٩). رياض الأطفال (ط٤). دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية

Alhamad, R. (2018). Challenges and Induction Needs of Novice English as a Foreign Language Teachers in Saudi Arabia. International Journal of Education & Literacy Studies, -50 ,(1)6 63.https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.50

Ali, H. (2017). The Roles of School Heads in Supporting Novice Teachers at The Public Secondary Sshools in Zanzibar, Tanzania. European Journal of Education Studies, ,(3)8 811-793.

Burke, P., Christensen, J., Fessler, R., Mcdonnell, J., & Price, J. (1987). The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289846.pdf

Confait, S. (2014). A Seychelles case of beginning teachers› perspectives of support and challenges in their pursuit of effective teaching practices. Retrieved from: http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/3141/10063/thesis.pdf?sequence=2

Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in qualifies public schools. Teachers College Record, 1966–1936 ,106.

Dias-Lacy, S., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. Journal of Education and Learning, 272-265 ,(3)6. https://www.proquest.com/scholarly-journals/challenges-new-teachers-ways-coping-with-them/docview/1913352526/se-2?accountid=43793

Doan, L. K. (2016). The early years: Beginning early childhood educators' induction experiences and needs in British Columbia. Canadian Children, 54-43 ,(2)41. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.18357/jcs.v41i2.1609.

Epling, K. L. (2016). Supportive leadership: A principal›s role in beginning teacher retention (Order No. 10244247). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1858814971). https://www.proquest.com/dissertations-theses/supportive-leadership-principals-role-beginning/docview/1858814971/se2-

Erawan, P. (2019).The needs analysis of supporting beginning teachers in schools in remote rural areas. Journal of Teacher Education and Educators, 129 -115 ,(2) 8.

Fantilli, R. D., McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education, 825-814 ,(6)25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021

Farris, N. B. (2018). Beginning Teachers Speak: How Administrators Can Support New Teacher Retention [Doctoral dissertation, Aurora University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/beginning-teachers-speak-how-administrators-can/docview/2101885998/se2-

Gecolea, C. B, Buenvinida, L. P. (2021). An Anthology of the Challenges of Beginning Teacher: A Phenomenological Study. International Journal of Research Publications, ,(1)78 166-160. https://ijrp.org/paper-detail/1995

Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher.

International Journal of Progressive Education, 12 -1 ,(2) 14.
Gurler, S., Polat, S. (2019, July 11-9). Teachers› Views on the Reality Shock. Proceeding book of 5th International Confrence on Lifelong Education and Leadership for all, Baku, Azerbaijan.
Harju, V., Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. Center for Educational Policy Studies Journal, 100 -77 ,(3)6.
Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. Phi Delta Kappan, 51-47 ,(8)93.https://doi.org/00317217120930081l/10.1177.
Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of educational research, ,(2)81 .233-201 https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/RER_article.pdf
Jay Morilla, D. L., Demate, A.,Jr, Crizmark, D. C., Periña, A. J., Paril, M., & Esteves, J. (2019). A Phenomenological Study on the Challenges and Problems of New Social Studies Teachers. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 40-23 ,(2)6. https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i2p23
Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. The Elementary School Journal, .54-50 ,(1)73 Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf
Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. Cogent Education, 1)1). http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/233118/10.1080 6X.2014.967477
Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. Teaching and Teacher Education, 241-229 ,(3)18.
Kotaman, H. (2014). Turkish early childhood teachers' emotional problems in early years of their professional lives. European Early Childhood Education Research Journal, -365 ,(3)24 381. http://dx.doi:1350293/10.1080X.2014.970849.
Kutsyuruba, B. (2020). School Administrator Engagement in Teacher Induction and Mentoring: Findings from Statewide and District-Wide Programs. International Journal of Education Policy and Leadership, 36-11 (18)16. https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-administrator-engagement-teacher-induction/docview/2535347708/se2-
Mahmood, S. (2013). Reality Shock: New Early Childhood Education Teachers. Journal of Early Childhood Teacher Education, 170-154 ,(2)34. https://doi.org/10901027.201/10.1080 3.787477.
Meškauskienė, & Barkauskaitė, M. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. European Journal of Social Science Education and Research, 95-89 ,(3)4. https://doi.org/10.26417/ejser.v10i1.p95-89
Michel, H. A. (2013). The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession Retention [Doctoral dissertation, University of California, Sandiego]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1420364989?accountid=142908

Mingo, A. (2012). Evaluating the impact of the beginning teacher induction program on the retention rate of beginning teachers [Doctoral dissertation, Gardner-Webb University]. https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=education_etd

Shahbazi, S., Salinitri, G., Miloyevich, A., & Palazzolo, A. (2015). The Impact of Applying the Principles of the New Teacher Induction Program (NTIP) on Mentoring New Early Childhood Educators. The International Journal of Holistic Early Learning and Development, .87-68 ,1

Thomas, C. (2013). The effect of teacher-support programs on teacher attrition in a rural pre-kindergarten through twelfth grade public school system. [Doctoral dissertation, Walden University]. https://search-proquest com.sdl.idm.oclc.org/docview/1346230994?accountid=142908

Thessin, R. A. (2021). The Principal›s Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. Educational Planning, 25-7 ,(2)28. https://www.proquest.com/scholarly-journals/principals-role-planning-essential-supports/docview/2560437669/se2-

Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2019). The Role of School Administrators in Providing Early Career Teachers› Support: A Pan-Canadian Perspective. International Journal of Education Policy and Leadership, 19-1 ,(2)14. https://www.proquest.com/scholarly-journals/role-school-administrators-providing-early-career/docview/2228670788/se2-

Wan, D., Gu, R., & McLachlan, C. (2020). New kindergarten teachers' career development trajectories in China: A problem-solving perspective. Australasian Journal of Early Childhood, 240–228 ,(3)45. https://0o104hzfm-y-https-doi-org.kau.proxy.deepknowledge.io/1836939120936008/10.1177

Yassien, B. (2019). The Practice Degree of Basic School Principals' Roles, at Al-Kourah District toward the Newly Teachers and Ways to Improve It. World Journal of Educational Research, 406-386 ,(3)6.

Zhukova, O. (2018). Novice teachers' concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. Discourse and Communication for Sustainable Education, 114-100 ,(1)9. http://dx.doi.org/10.2478/dcse0008-2018-